

# I 本年度の研究



## 1. 研究テーマ

友達とかかわり合いながら創る生活

—さまざまな場を通して—

## 2. テーマの設定

### (1) 昨年度までの研究から

本園ではこのテーマでの研究を平成10年度にスタートし、本年度は3年次の研究である。

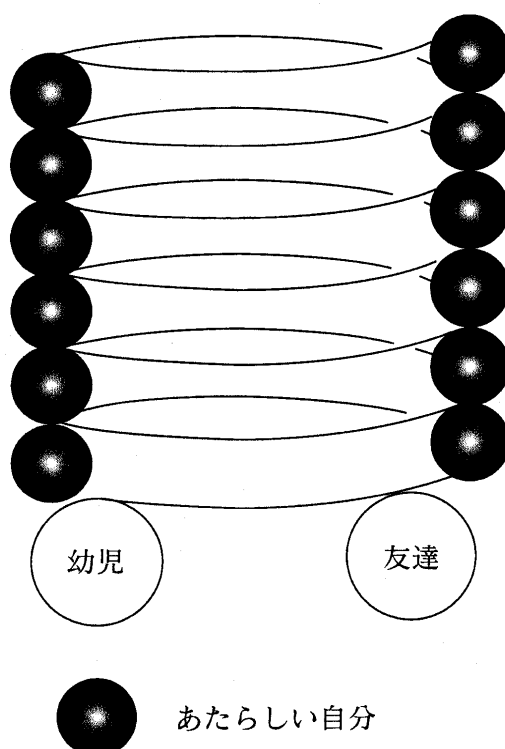
平成10年度は「かかわり合う」をキーワードに事例を収集し、事例研究を進め、

①トラブルを通して

②個と集団とのかかわり合いを通して

という二つの視点で学びをまとめた。その結果、私達は、幼児一人一人を育てるということは、その幼児だけを見ていくのではなく、常に周りとの関係性の中で見ていかなければならないことに気付いた。そして、「友達とかかわり合いながら創る生活」を次のようなイメージで捉えた。

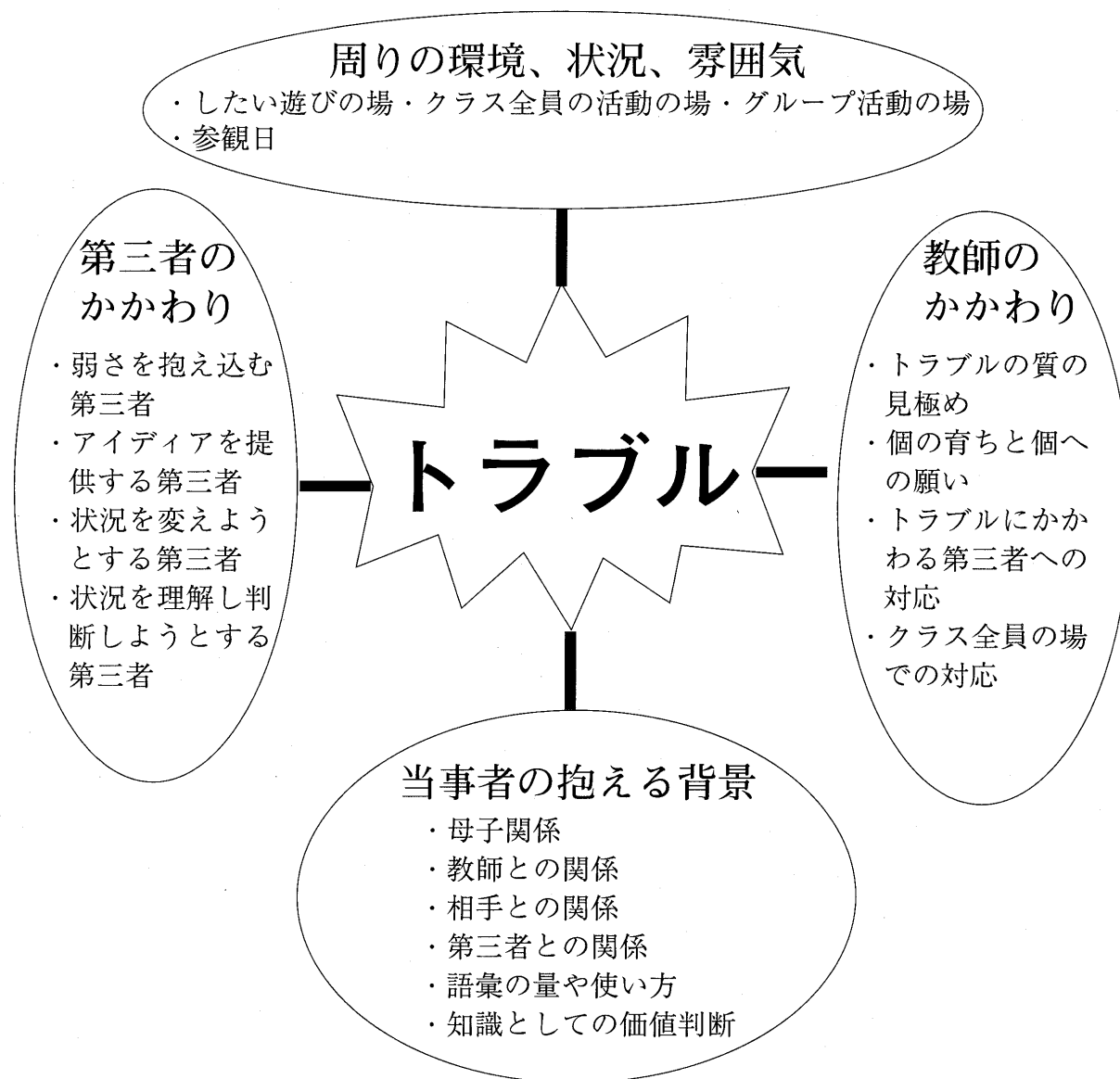
友達とかかわり合いながら創る生活



その幼児なりに試行錯誤を繰り返し、友達とかかわり合う中で、あたらしい自分をつくっていく。その幼児とのかかわり合いを通し、友達もまたあたらしい自分をつくっていく。互いにかかわり合うことで、互いがあたらしい自分をつくっていく。そんな生活を「友達とかかわり合いながら創る生活」と捉えた。

平成11年度は、さらにテーマに深く迫るために研究の視点を絞り、「トラブルを通して」というサブテーマを掲げ、研究を進めた。その中で、私達は実際の幼児の生活の中で起こるトラブルについて、

「周りの環境、状況、雰囲気」「当事者の抱える背景」「教師のかかわり」「第三者のかかわり」の視点をもちながら対応していくことの必要性を学んだ。



## (2) 昨年度の課題から

平成12年2月7日に行われた5歳児研究保育の中のあるトラブル場面を検証する中で私達の保育の課題が浮き彫りになり、本年度の研究課題を示唆するものとなった。

かたづけがほとんど終わり、牛乳タイム（クラス全員で集う場）になろうとしている時のことである。遊戯室の一角でA児が座り込んで泣いている。その周りにはA児を慰めているB児やC児らがいた。そのうち、C児がA児の肩を抱きかかえたり、背中をさすったりしながら一緒に保育室までA児をつれてきた。B児はA児とトラブルになった相手であるD児を向き合わせようとした。C児とB児がいるところにかたづけを終えて保育室に戻ってきたE児、F児、G児らが何事かと集まってきた。教師はC児やB児、また、後からかかわってき

たE児らの、トラブルになりマイナスの状況になっている友達を助けようとする姿やその思いを認め、事の成り行きを見守ることにした。

C児をはじめこのトラブルにとっては第三者である幼児らはトラブルの状況を探ろうとそれぞれにA児とD児に話を聞き始めた。

・・・・・・・・・・・・・・・・略・・・・・・・・・・・・・・・・

その間、A児とD児は互いに言葉を交わすことが全くなかった。また、周りの幼児らもトラブルが起きた状況が分かると「あっちが悪い」「こっちが悪い」と評論家のようにかかわるようになってきた。

・・・・・・・・・・・・・・・・略・・・・・・・・・・・・・・・・

保育室の中にはこのトラブルに全くかかわらず、牛乳タイムを待っている幼児らがいる。彼らは同じ空間の中にいるにもかかわらず、そのトラブルには全く関心がないようで、友達同士で話をしたり、手遊びをしたり、相撲をとったりしている。教師はこの時随分時間がたっていることが気になったが、友達のトラブルを何とか解決しようとかかわってきた幼児らの思いを大事にしたいと思い、もう少しこのトラブルにつきあおうと考えた。しかし、トラブルにかかわっていない幼児らの様子も気になったので先に牛乳を飲む準備をさせることにした。

教師 「みんな、ちょっとだけ待っててね。今日の牛乳当番どこですか？」

教師の声を聞き、トラブルにかかわっていなかった幼児らがみんな一斉に教師の方を向いて、教師の指示を聞こうとした。そして、当番であるH児、I児が牛乳を取りに行った。

・・・・・・・・・・・・・・・・略・・・・・・・・・・・・・・・・

トラブルの方は話が錯綜し、第三者の中にはふざけ出す者も出てきて混沌とした状況になってきた。そこで、教師が話をまとめ、牛乳タイムに活動を進めることにした。結局A児とD児はしっかり向き合うことができず、思いを伝え合うこともできなかった。

このトラブルはクラス全体の活動（牛乳タイム）の中で解決されようとしたものである。幼児ら一人一人に、自分達の生活は自分達で創るのだという意識があり、そのような経験を積み重ねていれば、トラブルの当事者も、それにかかわろうとする幼児らも、その他のクラスのメンバーも、このトラブルを周りの状況や生活の流れと結びつけながらとらえることができたのではないか。もっとも、トラブルの当事者は目の前のトラブルで頭がいっぱいであろうからそのような意識をもつことは難しいかもしれない。それにしても、第三者としてかかわろうとした幼児らやその他のクラスのメンバーからは、その時の周りの状況と結びつけた考えや要求が当事者に伝えられることが大事であり、それは幼児らが生活の主体者として生きる姿の一つであると考え。しかし、この事例では、当事者はもちろん、トラブルにかかわろうとしている幼児らの対応も、慰めや事実確認、判断に終始しており、周りの状況との結び付けはないに等しい。この姿にはこれまでの教師の姿勢が反映されている。園生活の流れの中で活動の中身を主体的に決定していたのは教師であり、幼児らにはその意識があまりなかったのである。（「みんな、ちょっとだけ待っててね。今日の牛乳当番どこですか？」という教師の言葉に周りの幼



児らが一斉に注目し、指示を聞こうとした場面がその象徴と言える）生活が幼児らのものになっていなかったということであり、つまりは、教師の「生活の主体者としての幼児」を育てるという視点が弱かったと言えるだろう。

これらの反省をもとに、

①長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方

②「創る生活」の捉えを明らかにする

の課題を掲げ、本年度の研究を進めていきたい。

### (3) サブテーマ「さまざまな場を通して」について

昨年度は、「トラブルを通して」をサブテーマに研究を進めてきた。視点がトラブルであり、トラブルそのものがかわり合いの中で生じるものであることから、テーマの「友達とかわり合いながら」の部分によりスポットが当てられたのではないかと思う。しかし、前述のトラブルの事例のように「創る生活」の捉えが曖昧で、幼児らの関係のあり様を高めるような援助が十分ではなかったという反省が残った。

また、これまでの本園の研究で検証されてきた事例はどちらかというとなりたい遊びの場面が多い。本園の生活はしたい遊びのみで構成されているわけではないことは言うまでもない。私達はしたい遊び、生活活動、集団的活動、課業的活動などが互いに連動しながら園生活を創っていると捉えている。

そこで、本年度はさまざまな生活場面の事例を収集し検証しながら、さらに研究を深めたい。

## 3. 研究の目的

- ・長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方を探る
- ・「創る生活」の捉えを明らかにする

## 4. 研究の方法

### (1) 事例研究をする

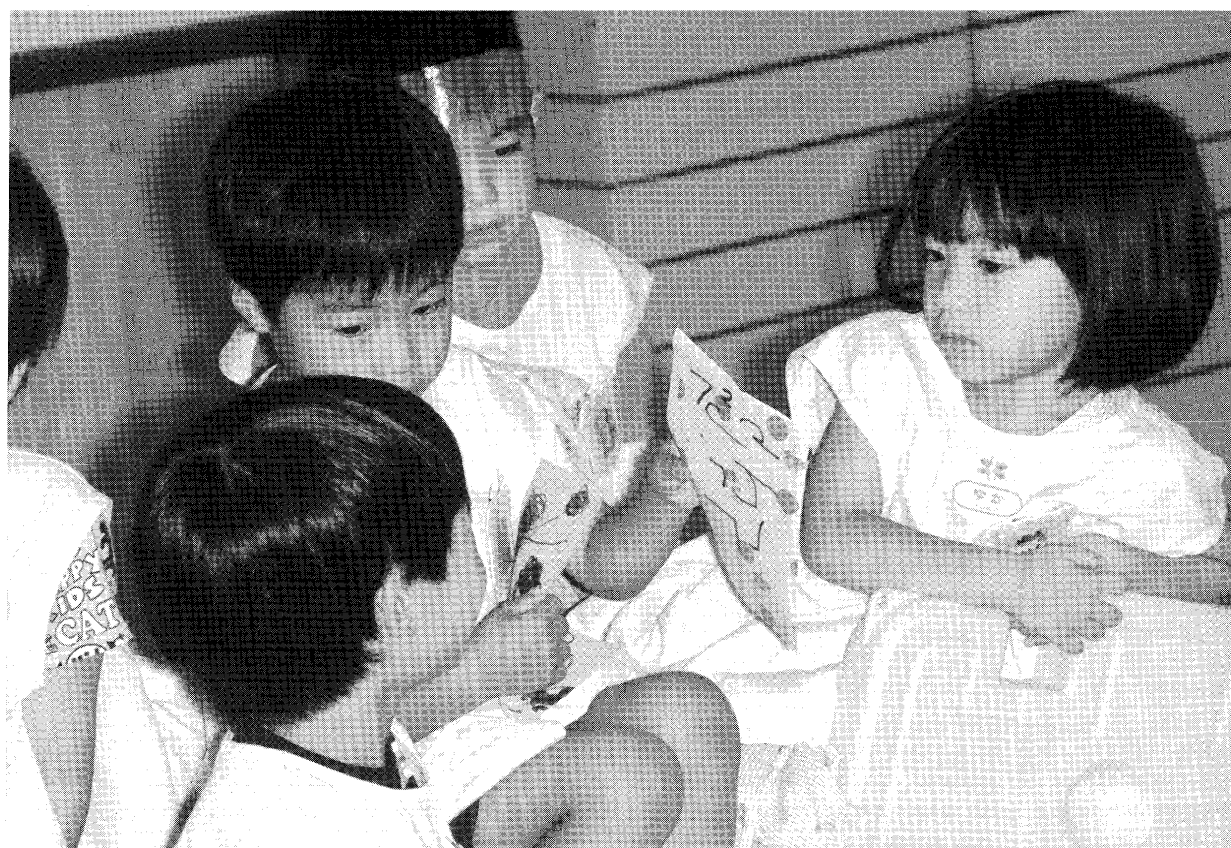
多くの目で、持ち寄った事例を読み合ったり、ビデオ撮影した記録を視聴したりして協議する。「創る生活」を視点に、事例の幼児の姿や教師の援助からこれまでの保育を振り返ったり、その後の援助を考えたりし、長期的な見通しに基づいた幼児の姿や教師の援助の共通理解を深める。

また、事例研究を通して話し合われたことをもとに、再度事例を考察し、今後の援助を考える。その後の幼児の姿や事例から援助の妥当性を検討する。

### (2) 研究協力者から学ぶ

本年度も昨年度に引き続き、本園園長の研究室（金沢大学教育学部教育学教室）で学ぶ小学校の先生に園内研究会に参加してもらおう。また、附属小学校の生活科と授業保育交流をしたり、合同で授業保育研究をしたりする。

## Ⅱ 事例研究



## 1. 3 歳児の事例

事例1 「もう、おかたづけの時間だよ」

6月15日（木）

ロフトの上でA児、B児らがお化け屋敷ごっこをしている。そこから少し離れたところでC児らが教師と一緒に電車ごっこをしている。2つの遊びが一緒になり始め、おもしろくなりそうな感じである。

10時少し前に遊戯室側のテラスの4歳児がかたづけになったので、亀やザリガニを見ていたうさぎ組のD児らが保育室へ帰ってきた。うさぎ組のかたづけの時間は10時5分（長い針1）であることをうさぎ組の教師間で確認してある。

D児 「おかたづけの時間だよ」

教師 「もうちょっとしたらにしようね。長い針1になったらしようね」

ロフトの上ではお化け屋敷のイメージで開店時刻を告げる幼児や「お掃除中です」と知らせる幼児もいて楽しそうである。C児はもっと遊びたいと教師に話しかけてきた。そのC児を説得していると、絵を描いていたF児が近寄ってきた。

F児 「まだ遊んでもいいですか」

教師 「もうちょっとだけね」

そこへ、遊戯室側テラスで遊んでいたG児が帰ってきた。

G児 「おかたづけ、おかたづけ」

D児 「まだ」

F児 「もうちょっとだけだよ」

D児 「長い針1になったら」

G児 「おかたづけ」

教師 「じゃあおかたづけにしますか」

D児 「ほら、長い針1になっていないでしょ」

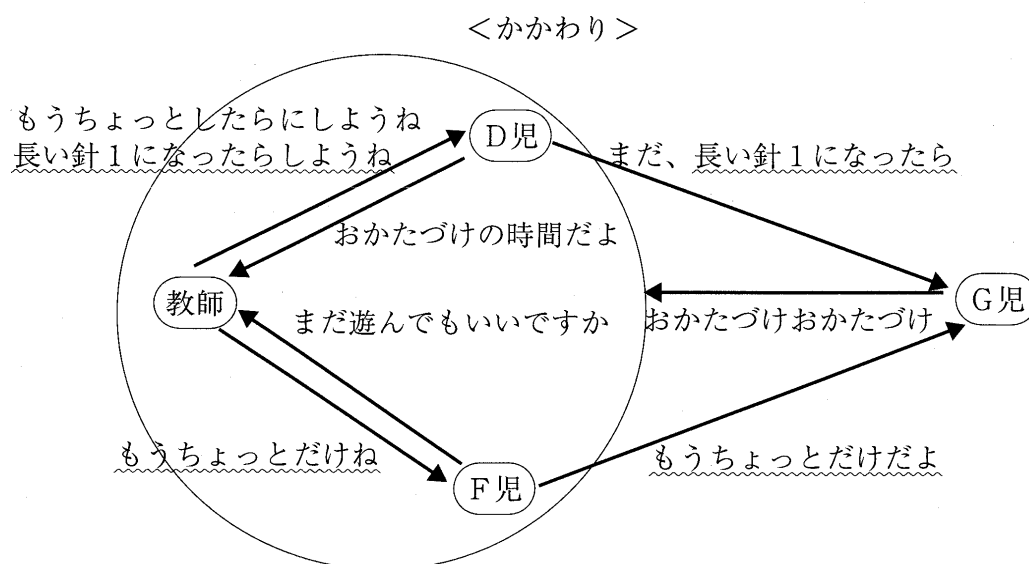
教師は、運動場に投げられたボールの始末をし、時間を見て、

教師 「はい、もう長い針1になるからおかたづけにしようか。今日はお父さんの大切な絵を描かなきゃいけないからね」

と、告げ、かたづけはじめた。

## 事例への思い

- ・遊びが盛り上がってきているA児やC児、遊戯室テラス側でいったんかたづけの声を聞いたD児やG児、どちらに優先順位をつけるわけではないが、かたづけのタイミングは難しいことだと感じた。
- ・この日は父の日のプレゼントづくりのため早くかたづけたいという教師の意識があった。普段通り10時15分にかたづけるのならば、保育室に帰ってきたD児やG児にも別の遊びを見つけて、じっくり遊ぶ時間があつたかもしれない。しかし、この日はそれができる状態ではなかった。保育室へ帰ってから10時5分までの残りわずかの時間を教師側の決めた時間を守るためだけに無駄な時間を過ごさせてしまっていたのではないか。
- ・牛乳後の活動によっては、かたづけの時間を早めることがある。そのため、時間で区切ったかたづけになることが多い。そうすると、遊びがぶつ切りになり、今まで自分達のしたい遊びを楽しんでいた時間さえも幼児らが主体的に生活しているようには思えなくなってくる。



## 考 察

### ○3歳児クラスに対するかたづけの援助と創る生活との関係について

#### ・教師のモデル機能

この事例でも分かるように幼児は教師の一言一言、動きに常に反応し、まねをしている。それだけ3歳児にとって、教師の役割が大きいということである。また、教師の発した一言を他の第3者に伝えながら、幼児同士の生活をつむいでいこうとする様子がよく分かる。教師の何気ない言動が、教師の知らないところで、幼児





そういった意味では目立つ存在である。絵本が好きで、教師が絵本を読むと必ず見ている。ままごともしひとりでよくしている。他の幼児らと場を共有することはあっても、自分から進んで交わろうとはしない。自分なりのイメージがあるらしく、交わろうとする幼児らを排除してでも、イメージを守っている様子もみられるが、だいたい同じ場にいても無視している状態である。ひとりで遊んでいるとき、表情はあまり変化しないが、教師が入ると嬉しそうである。ひとりで遊びながらも他者をよく観察している様子が伺える。

気にかけながらも、今はひとりでいることの方がH児にとって過ごしやすいのではと思い、取り立てて他の幼児の中に入れるようなことはせず、様子を見守った。

## 6月後半

I児と一緒にいることが多くなった。遊びの主導権はI児が握り、H児をつれ回しているような印象を受ける。しかし、多少H児の表情がゆるんだ様にも感じられる。よく観察してみると、H児はI児に「こうしたい」「ここにいきたい」ということを話しておらず、ただ一緒にいるだけである。I児にしても「こうしよう」「あっちにいこう」と言うことは話してはいないようである。同じ場所で大まかなイメージを共有してはいるが、H児にとっては一緒に遊んでいるという意識よりも、自分のことをいつも気にかけてくれる存在の幼児がいて気持ちが楽になった感じがしているように感じられる。

二人とも異なるイメージで遊びを楽しんでいるので、あえてイメージの仲立ちはせずに、「二人でいると楽しいな」という気持ちが芽生えるよう援助した。I児がいきすぎるときはH児の意見も聞くように促した。

## 7月～

今まで、許可を求めたり、何かを訴えたりするために使われていた言葉が事例のように教師とコミュニケーションをとるために使われることが多くなったように感じる。ここ数日間は毎日このやりとりを繰り返している。以前に比べて、発話も多くなり、表情もでてきた。これは一緒にいるI児の存在が大きいのではないかと考えている。

I児とのつながりができてきたようである。今後I児とのトラブルが起こるようになってくると予想される。I児もH児もトラブルから逃げずに相手と向き合えるようになって欲しい。H児には思いをきちんと伝えられるよう、I児には相手の思いを聞くことができるよう、それぞれ援助していきたい。

### 事例2 「先生、ほら、これ」

7月14日（金）

H児とI児が手をつないで登園してきた。

I児 「おはようございます」

H児 「おはようございます」

教師 「おはようございます」

I 児は教師と話をしたり、かばんをゆっくり眺めたりするので、いつも身支度が遅くなってしまう。この日もはじめの方に来たはずのH児とI児が、連絡帳を出さずに教師の周りに残っていた。教師は取り立てて何もせず、その場で連絡帳の整理をしていた。やっとI児が連絡帳を出すと、すかさずH児が連絡帳を裏返しにして(名前のある方を下にして)出した。

H児 「先生、ほら、これ」(箱の中を指さす)

教師 「あらら、これ、わかんないじゃないのよう」(連絡帳を表に返す)

教師 「あら～これ、H児ちゃんのじゃないの」

H児 「ふふふ・・・」

H児は微笑みながら、自分のロッカーへかばんを掛けに行った。

### 7月、個人懇談会（母親の話より）

家でもひとりで遊ぶことが多く、ひとり遊びは得意である。参観に来てでもひとりで遊んでいる姿ばかりなので、友達がいないのでは・・・と心配していた。幼稚園は家と違い、たくさんの友達がいる場であるので、たくさんの友達とかかわって欲しいと考えている。また、表情が乏しいということもあるが、ひとりでいるときはあまり楽しそうではない様になっている。ただ、本人は幼稚園を嫌がっておらず、むしろ楽しみにしている。最近、I児と一緒にいることが多くなったので、良かったと思っている。降園後の習い事に誘われており、友達が少ないようなので、通わせるのも良いかなあと考えている。

「3歳児のこの時期に、友達関係ができていないのは当然のことである。今は、教師やものと充分に関わる必要があるのではないか。友達をつくるために降園後、習い事に行くことを否定はしないが、親がつくる子どもの関係は、決して幼児自らが選んでつくりあげた関係ではない。」と答えた。

### 事例への思い

- ・母親の話や周りの幼児と比較することで教師自身もH児に対して友達と遊べるようになるにはどうしたらよいか考えることもあったが、H児はH児なりに友達や教師とかかわり合うことを身に付けてきている。また、H児なりの主体性で遊びを展開しているので、今はその姿を見守りたいと考えている。
- ・周りの大人（特に親）は早く友達と一緒に遊べるようになって欲しい、ひとりで絵本を見たり製作したりするよりも元気に戦いごっこやままごとをして他と接している方が良いと考えている人が多い。H児の母親も同様である。

- ・教師はH児の入園からの様子や母親の話、最近の様子などからH児が主体的に遊んでいると判断した。友達や教師とのかかわりも段階を踏んで学んできていると考えている。しかし、あくまでも教師の主観である。
- ・H児の遊びの様子や友達とかかわる様子の变化から「主体的に友達と関わっていく姿」について捉えていきたいと考えている。



### 考 察

- ・登園直後の保育室はいつも同じ教師が入り口に居て、挨拶をしたり、連絡帳を受け取ったりしている。廊下から走ってきて教師に抱きつく幼児、入り口で隠れたふりをして教師に見つけてもらおうとする幼児など、毎朝、同じ幼児と同じ光景が繰り返される場である。その場でH児はI児と教師とのかかわりを見て、連絡帳を使った教師とのかかわりの方法を学んだと考えられる。H児は毎朝同じ光景が展開される場所で教師がどんな反応をするかを学んだ。友達を見るというかかわりの中でH児なりに自分の生活を創っている姿が感じ取れる。
- ・H児はI児と教師のかかわりを見て、教師がどんな反応をするかを学んだ。そして、確実に教師とかかわることができる場だからこそ、学んだかかわりを使って、教師とコミュニケーションをとろうと思ったのではないか。そこにはいつも教師がいるという安心感の中で、新しい事に挑戦しようとする幼児の姿がある。その姿を応援していくためにも、教師の細やかな対応が求められるのである。
- ・H児はI児とのかかわりのなかで着実に成長している。これからH児とI児の関係はどうなっていくのだろうか。興味をもって見守りながら保育していきたい。

### 今後の援助

- ・幼児らの心の居場所となるよう、細やかな対応を心がける
- ・H児の生活する姿を見守りながら、友達関係をつくっていくのを見守る



かたづけの時間になり、幼児らはそれぞれ、遊具を運んだり、椅子を並べたりしている。今日はB児がひとりで畳を運んでいる。教師はその姿を確認したあと、ままごとコーナーやブロックの整理をしていた。ふと、顔を上げると、先ほどB児が運んでいた畳がトイレの前に置いてある。「どうしたのかな」と思っていると、J児、K児、L児、M児が畳をかたづけだした。

「あら～ありがとう。よく気がついたね。」と言声をかけ、また、他の場所をかたづけていると、テラスからB児の大きな泣き声が聞こえてきた。テラスに行くと、畳を持ち当惑した表情のJ児らと泣き叫ぶB児がいた。

B児 「あっちいけー、あっちいけー」

教師 「どうしたん？」

B児 「これ、B児が持っていこうとしてたんに、B児が持っていこうとしてたんに・・・」

教師 「うん。B児ちゃん、これ上手に運んどったねえ」

B児 「うん。でも、みんなくるもん、みんなきたらだめなの。B児が運ぶの。」

教師 「ふーん。B児ちゃん、ひとりで運びたいんか。でも、畳、向こうにほってあったよ。だからK児くん達お手伝いしてくれたんだよ。」

B児 「違うもん。僕、お友達呼びに行ったんやもん。」

教師 「あっそうか。お友達呼びに行ってたんか。じゃあ、K児くん達に手伝ってもらえばいいんじゃない？」

B児 「違うの。女の子と男の子で運ぶの。男の子はだめなの。」

教師 「男の子と女の子一人ずつで運ぶの？」

「ねえ、M児ちゃん、じゃあ、これおかたづけしてくれる？」

B児は機嫌をなおし、M児と畳をかたづけに行った。

教師 「K児くん達、今日はB児ちゃん、どうしても女の子とおかたづけしたかったんだって。お手伝いしてくれてありがとうね。先生とっても嬉しかったよ。」

K児とJ児は次のかたづけるものを探して、部屋の中に入っていった。L児は腑に落ちない表情を浮かべていた。

コミュニティーロフトの下のソフトブロックを数人の幼児らがかたづけている。しばらくすると、B児がロフトの下で泣きながら怒りはじめた。まわりでは、N児、K児、L児

らがその様子を気にしながらかたづけをしている。他の幼児にも気にしてまわりをウロウロしてはいるが、B児にどう対応していいのか分からない

B児 「嫌、嫌、嫌、嫌あ～～～」

教師 「あらあ、そんな大きな声出してどうしたん？」

B児 「僕がおかたづけしとったのに・・・」

教師 「うん。B児ちゃんおかたづけ一生懸命しとったねえ」

B児 「3個持ちたかったのに取っていったあ～～」

どうやらソフトブロックを3個まとめて運びたかったが、他の幼児に取られてしまったらしかった。

教師 「ふうん。3個も持ちたかったんか。そうやねえ、3個持ったら力持ちでかっこいいもんねえ」

B児 「うん」

教師 「で、お友達に取られちゃって、悔しかったのかな？」

B児 「うん」

教師 「そうか、悔しかったねえ、それで、泣いてたんだ」

B児 「だって、B児3個持っていきたかったんだもん」

教師 「そうやね、3個持っていきたかったね」

ロフトのまわりにはまだ少しソフトブロックが残っている。O児が教師のうしろにあったソフトブロックをひとつ持ち、

O児 「先生、見て見て、O児」

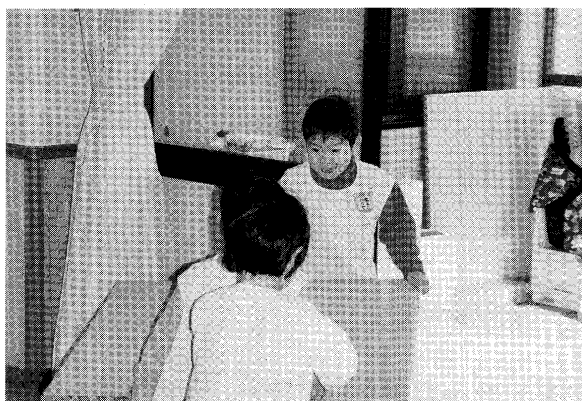
教師 「あら、O児ちゃん、お手伝いしてくれてたんだ。頑張ってるね」

教師はこの言葉をきっかけにまわりの幼児らに手短かに事情を説明し、その場から離れた。しばらくすると、B児は何事も無かったかのように保育室に戻ってきた。

#### 事例への思い

- ・最近、かたづけの時間になると、自主的に動く幼児が多くなってきた。友達同士で協力して取り組む姿も見られる。その一方で、自分がかたづけたいという思いからトラブルになることも多い。
- ・B児はなんにでも意欲的に取り組むが、自分の思い通りにいかないと、どこかに行ってしまう

ったり、動かなくなってしまうたりする。これまで、意欲的なところや頑張る姿を認め、クラスの中でも取り上げてきた。しかし、集団の中では、B児の意欲がわがままになることも少なくない。これをどう捉え、援助していけばよいのだろうか。



- ・1つ目の事例では、K児、J児、L児、それぞれ、思いがあったであろうに、それを表現していない。教師は、B児に比べ言葉の不確

かなJ児、言葉よりも手が出るL児、状況に圧倒されてしまっているK児がこのトラブルの中では自分の思いをうまく伝えられないと思い、代弁したつもりである。しかし、結局、教師が代弁しB児の話を聞くことで、いつのまにか解決しようという方向に教師の気持ちが向いてしまっている。2つ目の事例でも同様である。教師はB児の思いに寄り添うことにのみ気を取られているのではないか。

## 考 察

### ○創る生活について

- ・教師はB児とまわりの幼児の様子を把握しているにもかかわらず、B児の思いにのみ気を取られてしまっていることが話し合いの中で見えてきた。幼児同士が向き合える場面を見逃しているのである。B児のまわりでウロウロしている幼児らにも思いや考えがあったであろうに、幼児らが思いを出すチャンスもB児に伝えるチャンスも失ってしまっている。B児の「かたづけたい」という思いは受け止めた上で、まわりの幼児にこの状況を返していくことが必要だったのではないだろうか。

- ・集団生活の中では自分の思いだけを通すわけにはいかない。幼児はそれを園生活そのものから学んでいく。集団の中で生活を創っていくこと、それは、思いを出し合い、その思いを読みとり合い、合意点を生み出していくことなのではないだろうか。園生活はそれを学んでいく過程なのかもしれない。ここで大切なのは、思いを出し合った上での納得をつくることである。思いを伝えず、自分の中だけで終わってしまう妥協や我慢では、生活を創っているとはいえない。自分の思いを外に向けて発信し、よりよい結果を導こうとする姿勢にのっとり妥協や我慢が生活を創っていく大切なプロセスとなっていくのではないか。

その意味でも、思いを伝え合う場や他者に目が向くような状況を整えることが必要となってくる。

### ○教師の役割について

- ・教師の役割はその場を整えることはもちろんであるが、思いを安心して出すことのできる環境をつくることなのではないだろうか。それは、時に努力を要したり、嫌な思いをしたりし

ながら生活を創っていく幼児らの居場所づくりとも言い換えられる。特に3歳児では、教師の存在そのものが居場所になることもあるだろう。幼児らが常に安心感、信頼感の中で生活できるよう、思いを受け止め、認め、励まししながら幼児らが生活を創っていく姿を応援していく必要がある。

#### 今後の援助

- ・ 思いを伝え合う場を整え、他者の思いに触れられるよう援助する

#### 事例5 「I児ちゃんとP児ちゃんとけんかした」

10月26日（木）

一時期はI児と一緒にままごとなどをしていたH児だが、最近はひとりで絵本を読んでいることが多い。今日もI児、P児と場所を共有しながら絵本をひとりで読んでいる。時折、何か想像しているのか、絵本を見ながら笑っている。隣のI児とP児が別の本を持ちながら何か話すと、気になるのか視線を二人の方に向け、二人の話を聞いている様子である。

そこで教師は、近くで遊んでいたO児、Q児にも声をかけ、おうちごっこをすることにした。遊び始めの方こそ、なかなか乗り切れない様子であったが、笑顔が見られるようになり、「H児、これ」などと声も出てきた。遊びが一段落すると、H児は声をあげて笑いながらスキップで反対側テラスに駆け出していった。それから、しばらくして、絵本のあの方のテラスからH児の泣き声が聞こえてきた。

H児 「わーん、わーん」

教師 「どうしたの？」

H児 「わーん、わーん」

近くにはR児とS児がいたが、二人とも僕じゃないよという顔をして、次第にその場から遠ざかっていった。H児はなかなか泣きやまない。だまって抱いていると少し落ち着いてきたので、もう一度尋ねた。

教師 「なんか痛いことあったん？」

H児 首を横に振る

教師 「だれかに嫌なことされたん？」

H児 首を横に振る

教師 「どこか痛いところある？」

H児 首を横に振り、

「I児ちゃんとP児ちゃんとケンカした～～」

教師 「I 児ちゃんと P 児ちゃんとケンカしたんか、ふーん、そうかそうか」  
H 児 うなずきながら、嗚咽する  
教師 「そっか、嫌やったねえ」  
H 児 うなずく

しばらくそのまましていると、数人の女児が「どうしたの？」と集まっていた。

教師 「H 児ちゃん、お友達とケンカしちゃったんだって。」

女児らは無言で頭をなげたり、顔をのぞき込んだりしている。

教師 「もう大丈夫かな、H 児ちゃん？」

H 児は自分のポケットからハンカチを取り出し、涙を拭いて頷いた。

#### 事例への思い

- ・自分達のしたい遊びをしている時にケンカで H 児が泣くのは珍しいことである。どんなかたちでも、他の幼児とかかわり、それに伴う感情が出せるようになったのではないかと感じている。一方で、H 児の話にでてくる I 児と P 児はその場にはいなかった。もしかすると、「ケンカ」の認識が H 児と二人とでは全く違っていたのかもしれない。
- ・最近、H 児のように教師にあまりかかわりをもたない幼児が気になっている。直接かかわりを求めてくる幼児らは教師自身もかかわりがもちやすいと感じている。しかし、こういった幼児らにこそ、積極的にかかわっていかなければいけないのではないかと考えている。

#### 考 察

##### ○H 児の成長

「ケンカ」の実態は全く分からないが、「ケンカ」したというのはどういうことなのだろうか。P 児や I 児にとってその状況はいじめたわけでもけんかしたわけでもないのだろう。しかし、H 児がケンカをしたと感じたところに H 児の成長を読みとれるのではないか。「ケンカ」という表現は対等意識の現れである。自分から向かっていくような行動はおこさなかったが、心では戦っていたのかもしれない。それが、この「ケンカ」という一言で表されている。いまままで、同じ場にいてもかかわっていないかのように見えた H 児だが、H 児なりのペース、H 児なりの表現でかかわってきているのがわかる。教師は H 児が「ケンカをした」と話したことに

驚き、I児やP児と何があったのかということにあまり関心をもっていない。しかし、今後の援助を考える上でも、分からないことはそのままにせず、確認するなど、教師が把握し教師自身の中で解決しておく必要があったのではないか。

### ○幼児にとっての教師

3歳児にとって、教師はモデルであり、心のよりどころである。これまでの保育の中で体感し、研究会の中でも再確認してきた。しかし、本当に幼児らは教師に安心感を抱いているのか、不安になることも事実である。特にH児のようにあまり話もせず、正面から向き合うと逃げ出してしまうような幼児がどう感じているのかわからないこともある。しかし、どの幼児も自分なりのサインを出しているはずである。それは、言葉だけではなく、表情、仕草、姿勢、いろいろな面から伺い知ることができる。また、かかわり方もひとつだけではない。幼児の思いに寄り添うことをベースとして、正面から向き合うのか、支えるのか、見守るのか、その状況、個によっていろいろなかかわり方をしていかなければならない。幼児の出すわずかなサインをキャッチする感性を養い、向き合うだけではないかかわり方、いろいろな角度から心を通わせる方法を教師自身学んでいかなければならないと感じた。



### 今後の援助

- H児には思いに寄り添いながら友達とのかかわり方を教えたり、応援したりする
- 分からないことをそのままにしないで、確認し、理解しておく
- 幼児のサインを見逃さず、姿勢、仕草などから読みとっていく
- 寄り添うことをベースにいろいろなかかわりの方法を身につける

#### 事例6 「かたづけなさい」

11月24日（金）

ここ数日、保育室の中はおうちがあらこちらにでき、その中でごっこ遊びが盛り上がっている。かたづけの時間になったので、教師は幼児らに声を掛けた。

教師 「さあ、今日はもう、かたづけだよ。」

幼児ら 「えー」

教師 「だって、ほら、もうかたづけの時間なんだもん」

幼児ら 「やだー、もっと遊びたい」

教師 「先生だってもっと遊びたいよ。でも、今日はおかたづけ。月曜日また、一緒にやろう！」

O児 「そっかー」

C児 「そうやね、じゃ、C児お外の人に言ってくるわ」

戦いごっこをしていたA児らも深く頷き、保育室の方へ行った。おうちごっこをしていたO児らはブロックなどをかたづけたりしている。でんのところでおうちごっこをしていたJ児は、H児と引き出しを皿洗い機に見立てながらかたづけている。そんな中、Q児とL児だけが教師の話を全く聞いていなかったかのように、すべり台で遊んでいる。

教師 「おかたづけだよ」

Q児 （こちらを見ながらすべり台を続けている）

教師 「見てごらん、みんな、一生懸命かたづけてるよ」

Q児 「Q児だってかたづけるよ」

その場にはS先生も居たので、教師はその場を離れた。しかし、いつまでたっても、Q児らはかたづける様子が無く、すべり台をしている。

教師 「かたづけなさい！！」

教師の口調が強かったので、Q児はしぶしぶといった表情ですべり台から降りた。しかし、その後もほとんどかたづけず、牛乳タイムを迎えた。

\* S先生より：Q児はどれだけ「かたづけよう」と誘ってもすべり台をやめず、「じゃあ、先生かたづけるね」と言うと、「だめ、そこはQ児がかたづけるの」と言っていた。しかし、実際にはかたづけることは無かった。

#### 事例への思い

- ・これまで教師は、かたづけにおけるモデル機能を果たし、教師主体ではなく幼児らが自ら活動するよう、一緒にかたづけたり、声をかけたりしてきた。幼児らはかたづけも遊びのひとつのようにブロックのかたづけ方を考えたり、先を争って畳を運んだりしている。かたづけの時間はうさぎ組の幼児らにとって、一番活動しやすい時間なのかもしれない。だからこそ、それぞれが自分達なりの目的をもって行動していると感じている。このように、まわりのみんなが何かしらかたづけに対して行動しているのに対し、この日のQ児らの行動に何とも言えない違和感を感じさせられた。
- ・Q児はこの日、ソフトブロックで囲いをつくり、その中に布団を敷いておうちづくりをしていた。Q児がよく遊びたがっている友達是他で遊んでおり、ひとりで黙々と家をつくってい

る姿も見られていた。Q児はしたい遊びの時間を十分に満足して過ごしていなかったのかもしれない。学年当初から友達とかかわることを常に意識していたQ児であるが、何かつまづいているようにも見受けられる。かたづけのQ児の姿を何かのサインと捉えるならば、今後、どのような援助が必要となってくるだろうか。

- ・教師は思わず、語気を強めて、「かたづけなさい」と言ってしまった。楽しんでかたづけている幼児とは逆にかたづけはやらなければいけない仕事だという思いが教師にはある。だからこそ、しっかり働いている幼児らがかわいそうだという思いから「かたづけなさい」の言葉が出てきたのだと思う。今の時期、もう一度かたづけの捉えを確認したい。

## 考 察

- ・かたづけは個々がしたい遊びを楽しむ時間からみんなで活動をする時間への場面転換として捉えることができる。つまり、その時間が来たことが次の活動へのチャイムのような役割を示しているという捉えである。また一方で、かたづけは次の活動に進むためにはなくてはならないものでもある。次の活動をするためには、その場をかたづけなくてはいけない必要感がある。それは生活を進めていくために必要な『仕事』の感覚でもある。

しかし、3歳児としてのかたづけは『遊び』や『手伝い』といった感覚が強い。この事例では明らかに教師と幼児らの思いの間にずれがある。それは、『仕事』として捉えている教師と『遊び』として捉えている幼児のずれである。教師がQ児らに対してなぜ語気を強めたのか、それは教師が一生懸命かたづけている幼児らをかわいそうに思ったからである。しかし、遊びとして楽しみながらかたづけをしている幼児にとって、かたづけをしていない幼児の存在はそれほど気にとめるものではなかったのではないか。3歳児の時期は楽しみながら教師の真似をしながら、かたづけの方法や意味を体で覚えていくことが何よりも必要なのである。

いずれ遊びのかたづけから生活を自分達が主体的に進めていくためのかたづけに幼児らの意識を移行させていく必要はあるだろう。かたづけと主体的に生活を進めていこうとする幼児の姿を関係づけながら、長いスパンで捉えていく必要がある。



## 今後の援助

- ・モデル機能を果たしながら、幼児らがかたづけを体で覚えられるよう援助する
- ・幼児らの思いに添って、柔軟にかたづけの時間を捉え、幼児同士のかかわりを見守る



- ・ いずれは仕事としてかたづけを捉えていくという見通しをもつ
- ・ 成果を認め、喜び合う援助を心がける

事例7 「ここ、だめっ！」

1月26日（金）

かたづけの時間になり、幼児らは好きな場所を思い思いにかたづけている。

ここ数日、ソフトブロックを面白半分で高く積み上げたり、その上に乗って崩してみたりする幼児が増えていたので、教師はその場に出向いた。M児ら女児がロフトの上から下まで運んできたものを「パス！」などと言いながらT児らが運び、R児やA児がそれを所定の位置にかたづけるとい形になっていた。他に、その流れには乗らずに、H児やU児らが、黙々とソフトブロックをかたづけていた。しかし、R児がふざけだし、それにつられ、T児やN児も上に乗り、不安定な上に他の幼児がかたづけられない様子である。A児らは「だめやぞ」「どけ」などと話しかけてはいるが、いっこうに耳を貸さない。

ふと見ると、少し離れたところからH児が腕組みをしてR児らをにらみつけている。

教師 「H児ちゃん、何か思ってることあるんじゃないかな。お話ししてくれるかな。」

H児 (大きく息を吸って)「ここだめっ！」

R児はH児が大きな声で怒ったので、ちょっと面食らったように見えた。周りにいた幼児らも「えっ？（H児ちゃんが怒ったの?）」といった感じで一瞬止まったように感じた。教師自身も驚き、少しの間言葉がでなかった。

教師 「・・・あ、ホントだ。ぐらぐらしてるね。」

H児は教師の言葉に少し頷いたあと、何か怒っているようにぶつぶつ言いながらままとコーナーへ歩いて行ってしまった。

V児 「ここも、ここもだよ」

A児 「こんなじゃだめねんて。もう一回やりなおしや」

幼児らはその言葉をきっかけに積み上げたソフトブロックをばらばらにし、もう一度積み直し始めた。R児とN児も「ここがぐらぐらだ」などと言いながらかたづけ始めた。H児は「ここだめ」の発言のあと、すぐに違う場所へ行ってしまった。教師はあとから「H児ちゃんさっきすごかったね。ビックリしちゃった」と小声で話しかけると、にやりと笑っていた。

### 事例への思い

- ・言葉がまだ不十分な幼児にとって、幼児同士で話し合うことは難しい。この事例からも、何がダメなのかを教師がはっきりさせたことで、やっと、その場の幼児全員の問題になっている。
- ・H児は相変わらず、絵本を読んだり、ひとりでジャンプをしたり、走ったりして楽しんでいる。かたづけでも張り切ってソフトブロックを運んだり、ままごと道具を几帳面にかた



づけたりする。自分のかたづけているところに邪魔をする友達がいる、どうやら、先生も怒っているらしい、その二つの思いから「ここだめ」の言葉が出たのだろう。H児にとって、R児らは触れ合うことのない幼児である。少しずつかわりの範囲が広がっているのではないだろうか。

### 考 察

- ・これまでの事例研究でもH児の成長を追い、H児の確実な成長を実感してきた。しかし、他の幼児らにしてみれば、あまりかわりのないH児の存在や姿に気づいていないのは当然の事とも言える。普段、一人で遊ぶことを楽しんでいるH児は、R児らに「うさぎ組の仲間」として意識されていなかったのかもしれない。H児が「ここ、だめっ!」と言ったときの何とも言えない一瞬は、H児の姿をしっかりと捉えた、または、捉えなおした間だったのではないだろうか。かたづけの時間は遊びではほとんどかわらない幼児とかわることのできる場である。それ故に、自分の気の合う仲間だけではなくいろいろな友達に気づくことができる。この場面はまさにそういった場面だったのだろう。教師はこのような他者を意識した瞬間を敏感に感じ取り、共通の体験として幼児らの中に蓄積させていく必要がある。

### 今後の援助

- ・幼児らが他者を意識した瞬間をしっかりとキャッチし、子どもに返していく
- ・H児の良さを伝え、存在を知らせる

## ～一年を振り返って～

### ～かたづけの場を通して～

「幼児らが生活を創る」姿をイメージするとき、かたづけの時間というのは何か違和感を感じさせる時間である。それは教師がさせているという感覚が強いからなのではないだろうか。しかし、一方では次の活動を生み出すため、もっとも主体的に活動しなければならない場でもある。幼児らが主体的にかたづけにかかわり、生活するということはどういうことなのだろうか。そして、3歳児が友達とかかわりながらどのように自分づくりをしていくのか事例を検証しながら気づいたことをまとめてみたい。

### ○かかわり合いを考える

集団生活の中には様々な幼児がいる。黙々と一人で遊ぶ子、いろいろな友達に働きかけて遊ぶ子、気の合う仲間とイメージを膨らませて遊ぶ子、したい遊びの時間にはそれぞれが少なからず自分で選び取った人的環境の中で遊んでいる。しかし、かたづけの場はそういった幼児が交錯する場である。したい遊びの場ではかかわることのない幼児同士が必然的に触れ合うチャンスである。そこでは、友達の存在を知ったり、友達の新たな一面を感じたりすることができる。（事例1、7）

遊びの場は、友達と向き合い、考えを出し合い、合意点を生み出して進んでいく。その場に集う幼児らが楽しんで遊ぶことができるように。それと同じように、かたづけの場は自分達の生活をよりよいものにするために、向き合い、考えを出し合い、合意点を生み出して進んでいかなければいけない場なのではないだろうか。（事例3、4）普段はかかわることのない幼児同士が生活を創っていく様子が映し出される場である。それは、集団生活を創っていく上で重要な役割を担う場でもある。

### ○教師の援助を考える

では、初めての集団生活を進めていく上で、3歳児としてどのようにかたづけの場を捉えていけばよいか。やってみたい、楽しいという思いから3歳児の創る生活はスタートする。3歳児はその思いのもとに教師を手伝ったり、かたづけたりしている。だからこそ、かたづけの場では多く運んだり、ひとりでかたづけたりすることに意義を見いだしている。（事例3、4）また、教師の姿がもっともよく反映される学年である。（事例1）教師自らモデルになることで、幼児らはかたづけの方法を理解し、楽しみながら学んでいく。そこには、声をかけたり、見守ったり、手伝ったり、いろいろな援助が求められる。しかしそれは、いずれ自分達の生活を自分達で創っていく幼児の姿を視野に入れた援助、そのプロセスを見通した援助でなければならない。上述のかたづけの場におけるかかわりの意義を常に意識しながら保育を進めていきたい。

## ○創る生活を考える

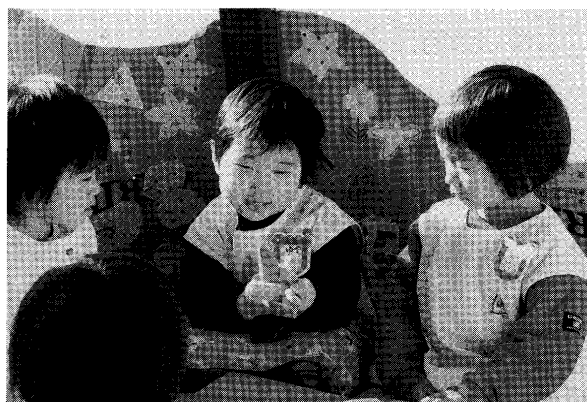
創る生活を考えるとき、教師が与えた課題の中で活動している姿は「与える」というイメージから主体的に活動していない、つまり自分達で創っていないかのような思いになる。かたづけはまさにそのイメージがある。ここで「創る」ということの捉えを明確にする必要がある。この事例研究を通して、教師自身は幼児らが目的をもって生活をしているかどうかなのではないかと考えた。3歳児にとって、自分で目的を見いだして生活するのは難しい面がある。しかし、場を整えるという目的、次の活動をするという目的が明確なかたづけの時間はどの幼児も主体的に活動できる場だったのではないだろうか。

## ～H児の育ちを通して～

この一年間、H児に焦点をあて、H児の姿を追ってきた。友達とかかわり合う生活を考えるとき、一人で黙々と遊んでいるH児の姿は初めての集団生活の中で幼児がどのようにかかわりを創っていくか知る手だてになった。一人でじっくりと絵本にかかわった1学期。H児は、かかわりをもつようになった友達を見て教師との触れ合いを楽しむようになった。(P11～P14)友達と場を共有し、遊ぶようになった2学期。ここではH児自身が友達とかかわっているという意識をもつようになっていた。(事例5)そして、自分の思いを出せるようになった3学期。これはH児がそのかたづけの場にいた幼児らを仲間と認めていたからこそ、その仲間に思いを表現した事例と言える。いつも顔を合わせるだけといってもよいほどの友達に「ダメっ」と言ったH児は、しっかりうさぎ組という集団の中で友達を捉えていたのではないか。(事例7)

3学期の個人懇談で母親は「最近、H児が『お友達がいなくてつまらない』って言うんです。」と話した。1年という長い時間をかけて、H児は友達とかかわる中で学び、真似し、表現する方法を知っていった。また、友達とかかわる中で、友達の存在を知り、かかわっているという思いをもち、そしてかかわりたいという思いをもつようになったのではないか。3歳児の生活に教師の占める役割は大きい。しかし、3歳児の生活にも、友達の存在が必要不可欠であることが感じられる。

この一年を通して、月齢の違いや個人差はあるものの、3歳児が集団の中で自分をつくりかえていく様子が少し見えたような気がしている。日常の様々な環境と自分を絡ませ合いながら自分づくりをしていることが再確認できた一年であった。



## 2. 4 歳児の事例

### 事例1 「A児もおなか痛いの」

6月16日（火）

牛乳タイムになり、みんなが牛乳を飲み始めたときのことである。最近、精神的に不安定な状態にあるB児が、いつものように腹痛を訴えてきた。

- B児 「先生おなか痛い」  
教師 「うんち行ってきたら」  
B児 「うんちとか出ない痛さなの」  
教師 「どうしたんだろうね。保健室に行ってみる？」  
B児 頷いて保健室へ向かう。

B児がいなくなったことに気づいたA児、C児らが口々に「ねえ、B児ちゃん、どうしたの？」と教師に尋ねる。

- 教師 「おなか痛くなったんだって。心配だけどZ先生のところにいってるから大丈夫だよ」

しばらくすると、D児、E児、F児も腹痛を訴え次々と保健室へ行った。4人の幼児がサークルからいなくなり、場がざわつき始めたので、今日は腹痛を訴えてくる人がいつもより多いこと、これから梅雨の時期になるので健康に気をつけようなどと伝えた。

- A児 「みんなのこと心配だから見てくる」  
教師 「Z先生がいるから大丈夫だよ」

しかし、A児は保育室を飛び出し、保健室の様子を伺いに行った。保健室から戻ってきたA児は、しばらくはみんなと一緒に歌を歌ったり、後半の活動の話を聞いていた。そのうち苦しそうな顔をして教師に近づいてきた。

- A児 「A児もおなか痛いの」  
教師 「えっ、さっきまで元気だったのにどうしたの？みんなのおなか痛い病がうつっちゃったのかな」  
A児 「うん、保健室行っていい？」  
教師 「先にうんち行ってみれば？」  
A児 「いいの、行きたくないの」  
教師 「そしたらZ先生に看てもらおう？」  
A児 「うん」

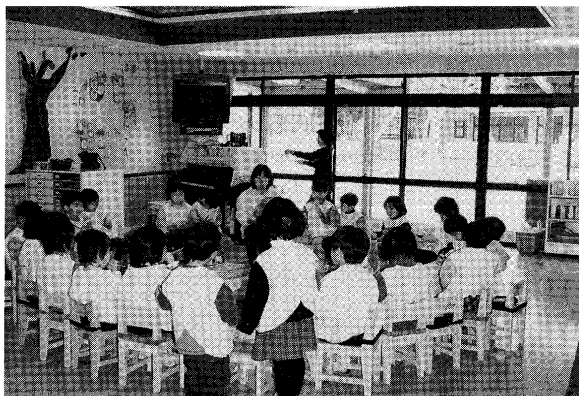
教師と会話しているときは、痛くて苦しくて仕方ないという表情をしていたA児だったが、いったん保健室に行くことを許されると、元気に走って保健室へ向かった。

## 事例への思い

- ・ほとんどの幼児らは、園生活にも慣れ安定した日々を送っているが、そんな中、B児やD児のように新しいクラスでの友達関係などで精神的に不安定になっている幼児らが、最近安定の場として保健室を利用している。自分も甘えたいという思いから、それをうらやましく思っている幼児もいる。
- ・本当に保健室という場を必要としている幼児もいるが、最近のかたづけや後半の活動など自分のしたくない活動になると、おなかが痛いと言って保健室に行く幼児や、保健室の友達の様子が気になって自分も保健室に行く為の理由として、おなかが痛いと言う幼児のことが気にかかる。
- ・一人が腹痛を訴え始めると、連鎖反应的に腹痛を訴える幼児がでてきて後半の活動に支障がでることも考えられる。今後そうならないようにするには、今一人一人の幼児にはもちろんクラス全体にどのような対応をしていけばよいか。

## 考 察

4月からこれまで、教師自身が集団を意識しすぎた活動を行ってきたのでは、と反省させられた事例であった。平等を意識するばかりに幼児と教師の絆、あるいは幼児同士の絆を深める機会を見逃してきていたと感じた。事例の中の牛乳タイムのサークルと保健室を比べて、まず気づいたのは、保健室に行く幼児らにとって保健室は、自分を認めてもらえる場が保証される場であるという点で牛乳タイムのサークルと比べ、より魅力的になっていたのではないだろうかということである。保健室では、養護教諭が幼児一人一人の心が満足するまで（認めてもらいたい、誉めてもらいたい、甘えたいなど）じっくりと向き合い、話を聞くことができる。一方、牛乳タイムのサークルでは、牛乳を飲み、教師の側から話をするが多く、幼児らにとって魅力のある場にはなっていなかった。例えば、みんなが集まるサークルという場で幼児らが自由に思いをだせる場があったなら、幼児自身が、魅力的な牛乳タイムを創り上げていくことにつながっていくのではないかと思われる。また、みんなが集まるサークルの意義を意識した上で、この場を活かして（他に目を向ける、認め合う、一人一人の存在が生きる）いくことが大切だとあらためて感じた。



## 今後の援助

- ・幼児が自立していく上での成長の過程として、まず、幼児らが十分に自己表現できる場を設

け、それが他や自分を認めていける場となるよう援助する。

・活動が単純なものにならないよう、常に幼児にとって魅力的な場になるよう心がける。

☆次の事例は担任の引き継ぎのために、さくら組に教師が二人入っていた3日間の事例である。

事例2 「I児君が悪いことしたら怒ってね」

11月20日（月）

牛乳タイムのことである。この日は朝から、4歳児みんなで同じイメージをもって遊んでいたもので、場を残したまま、空いているスペースに集まって牛乳を飲んだ。H先生がみんなに向かってテーブルの前で話し始めた時、I児がテーブルの上に上がり、H先生に後ろから抱きついた。

H先生 「I児ちゃん、こんなおかしいよ」

I児 「へへへー、いいじゃん」

H先生 「先生、みんなにお話してるんだから、座って」

I児は、笑いながらH先生におぶさっている。それをみんな気にも止めない様子で見たり、近くにいる友達と会話したりしている。そのうち、J児が「俺も」と言ってテーブルの上に上がって行った。

H先生 「ほら、二人とも、だめだよ」

教師 「本当だ、おかしいね。H先生のお話、聞けないよ」

すると、J児はまた、みんなの中に戻ってきたが、I児はH先生におぶさったままだった。H先生がそのまま話を続けると、教師の隣に座っていたE児が「I児君が悪いことしたら怒ってね」と、こっそり言った。

事例3 「私、I児君の気持ち、わかる」

11月22日（水）

みんなが椅子をまるく並べて、牛乳を飲もうとしていた時のことである。I児がH先生の後ろから抱きついたり、たたいたりしていた。H先生は、一緒に牛乳を飲もうと言うが、I児はやめようとしなない。それを見て、A児やG児達がとても厭そうな表情をしていた。

教師 「ねえ、さくら組さん。どうしてI児ちゃん、こんなことしてるんだと思う？」

C児 「私、I児君の気持ち、わかる」

教師 「C児ちゃんはI児君がどんな気持ちだと思うの？」

C児 「今日で、H先生とお別れだから、さびしいんだと思う」

教師 「そう。先生もそうだと思うよ。だって、先生もさびしいもん」

すると、I児はまるで並んで座っている幼児一人一人の頭を、笑いながらたたき始めた。ほとんどの幼児が「痛い」「やめろ」とつぶやく中で、C児は「もう、さびしいからって、みんなに八つ当たりしないでよね!」と叫んでいた。

### 事例への思い

- ・ H先生におぶさっているI児を見て、E児のように「悪いことをしている」と感じている幼児がいるのに、誰も何も言わないのはどうしてなのだろうか。言うとなんかされるとか、言っても無駄だという思いがあるのだろうか。この牛乳タイムを、これからのさくら組のクラスづくりの大事な場として位置付けたいと思った。
- ・ 22日の事例では、A児やG児らがとても厭そうな表情をしていたので、I児がどうしてH先生をたたくのか、その気持ちを考えてほしいと思い、クラスみんなに投げかけてみた。するとC児のように、気持ちがわかるという幼児がでてきた。そして、I児がみんなの頭をたたき始めた時も、C児はI児のさびしい気持ちを汲んだ言葉を発していた。このように行為ばかりをみるのではなく、気持ちを思いやれる姿を大事にしたいと思った。
- ・ I児は、担任が変わってからも、牛乳を飲む時には、教師のところにおぶさって来る。新しい担任との絆をつくりたいという思いが読みとれるが、他に何か思いがあるのか、つかみきれないでいる。



### 考 察

#### ○ I児とまわりの幼児との関係づくりについて

I児はこれまで友達とのトラブルが絶えず、乱暴な言動や友達が嫌がる行為が目立つので「I児は悪い子」というレッテルが貼られがちであった。この事例から、クラスの幼児達は「I児が悪いことをするのはいつものことだから」「何か言っても仕方がないから」「I児に何か言うと痛いことをされるから怖い」という印象をもち、I児に対して無関心になりつつあるのではないかと感じた。そしてその後しばらく生活してみて、「I児だってふざけているんだし、僕たちもふざけていい」とI児を隠れ蓑にしたり、I児に対してだけでなく教師や友達の言うことに対してまで無関心になってしまう幼児もいることがわかった。



I 児は、集団活動の場（牛乳タイムや誕生録音の時など）では、友達が嫌がる行為をすることで自分の居場所を模索している。そんな I 児とまわりの幼児達の間をつなげていくためには、I 児の行為や気持ちに心を寄せ、厭なことは厭と言えるような対等な関係をつくっていく必要があると思われる。

#### ○牛乳タイムについて

牛乳タイムは登園してきてはじめてクラス全員が顔を合わせる時間である。そこでは、I 児や J 児のように、したい遊びをしている時とはまた違った姿を見せる幼児もいる。この事例のように、I 児や J 児らがおぼさったりするので、みんなでいろいろな話をする雰囲気はなかなかつくられないが、どんなふうに牛乳タイムを過ごすかをみんなで考える機会にしていきたい。

牛乳タイムは、友達に目を向けたり、存在に気づき認め合ったりできる場なのではないかと考える。そして、この場でみんなが共通経験したことが、生活のいろいろな場面で生きてくるようにしたい。

#### 今後の援助

- ・牛乳タイムでは、I 児や J 児が教師におぼさった時、「どうしたら I 児君が椅子に座れるようになるかな」というように、みんなの問題にして、I 児らがおぼさるのをやめようとするような方向で援助していく。
- ・I 児や J 児が集団活動の時でも居場所が見つかるようにと願いながら、まずは教師との信頼関係をつくっていく。
- ・牛乳タイムを、I 児や J 児とクラスの幼児との関係をつなげていく一つの場として大事にしていく。

#### 事例 4 「どうして？みんなじゃないよ。I 児だけやいね」

1 月 22 日（月）

牛乳タイムのことである。みんないつもになく静かに落ち着いて牛乳を飲んでいて。教師が「今日の牛乳おいしいね」と話をしていると、J 児が教師の後ろから抱きつき、教師の体を揺すり始めた。

教師 「ちょっと J 児君、痛いよ」

J 児 （にんまりと笑う）

C 児、K 児 「J 児君、お行儀悪いよ。座りなさい」

E 児 「赤ちゃん組に行かなきゃだめ」

G 児 「おい、何しとるんや。先生、痛がつとるやろ」

まわりの幼児が何を言っても笑って教師を揺すり続けるので、みんなに問いかけてみた。

教師 「どうして J 児君、こんなことするのかね」

- F児 「甘えん坊なんじゃない？」
- K児 「でも、今はだめやぞ」
- 教師 「そうだね。J児君、遊んでる時はいいけれど、今はだめだよ」
- J児 (教師から離れ、笑いながらサークルの真ん中をはいずり回る)
- K児 「おい、ちゃんと座れ」
- 教師 「(まわりの幼児が座れと言うほど、J児は笑って座ろうとしないので) じゃあ、みんながどうしたら、J児君は座るかな？」
- F児 「待っててあげる」
- H児 「お尻、ペンペンすれば？」
- C児 「でも、そこ(教師から離れてサークルの中)だったらいてもいいよ」

すると、それまでじっと座って見ていたI児が「いいこと考えた」と言って、教師を椅子からどかし、J児を教師の座っていた椅子に座らせた。J児は何をされるのかわからずキョトンとしている。J児が教師の椅子には座る、ということを確認したI児は「よし」とうなずいてもう一度J児を立たせ、教師の椅子にJ児の座布団をもってきて付け、そこにJ児を座らせた。すると、やっとされていること(教師の椅子をJ児の椅子にして、座らせる)がわかったJ児は「やめろー」と笑いながら自分の椅子に戻った。すると、みんなは「J児君が座った」と大喜びした。教師が「みんなのおかげで、J児君が座れたね」と言うと、J児は「どうして？みんなじゃないよ。I児だけやいね」と言った。

#### 事例への思い

- ・これまで何度か牛乳タイムをどう過ごしたいのかという話し合いの場をもってきた。そこでは「立ち歩くのは迷惑がかかって行儀が悪い」とか「みんなに聞いてほしい話があってもふざけている人がいると聞いてもらえない」という意見がでていたので、J児の姿を見て座らせようとする幼児がでてきたのだろう。この時教師は、最終的にはJ児に座ってほしいと思っていたが、それよりもみんなで一つのことを考える経験をさせたいと思っていた。
- ・J児は終始笑っていたが、そのもつ意味は違っていると思う。はじめは自分のしていることに教師が反応したので笑い、次にみんなが自分のことについて話し合いを始めたのでどうしていいかわからず笑い、最後にはI児のアイデアに「まいった」という感じで笑ったのだろう。
- ・教師にはみんなでJ児のことを考えたという



思いがあったが、J児にとってはI児だけが考えてくれたという思いだったようだ。ここで、思いのズレを感じた。

- ・この時はみんなで一緒に考えることができたが、いつもこうとは限らず、ふざけたり騒いだりすることに同調してしまう幼児がでてきたり、もうどうでもいいという雰囲気になったりすることもあるので、話し合いができる雰囲気をつくるのがまず大事だと思うが、難しい。

#### 事例5 「じゃあ、ここで食べる」

2月6日（火）

表現会に向けての劇の練習が終わり、弁当を食べようとしていた時のことである。隣のクラスで練習していたI児が、教師や友達に叱られて怒り「僕、もう家に帰る。この幼稚園なんか大嫌いだ」と言って、廊下で帰り支度を始めた。わけを聞いても「もう帰る」の一点張り。そこで、「幼稚園は、自分勝手には帰られないよ」と言うと、「すみれ組のばかやろう！さくら組のばかやろう！幼稚園のばかやろう！！！」と叫びながら、さくら組保育室を通過してテラスに出ていった。

教師が追いかけて行くと、さくら組で弁当を食べていた幼児達が「先生、I児君、ばかやろうって言ってるよ」「なんか、テラスに出て行ったよ」と騒いでいる。テラスにI児の様子を見に行った幼児達が「わあ、I児、暴れとる」と戻ってきた。おもしろ半分でI児にちょっかいを出している幼児もいる。

L児 「やめんか。またI児君にやられるよ」

教師 「今、I児ちゃん、なんだか厭なことがあったみたいだわ。今はそっとしておいてあげよう」

そこで弁当の続きを食べることになった。食べながら、こんな会話も聞こえてきた。

B児 「本当はI児君、いい子なんだけどね」

C児 「そうそう」

A児 「この前、私が探してたもの、見つけてくれたんだよ」

しばらくすると、ずっとI児の様子を気にしていたM児とN児、J児がテラスへそっと出て行った。見ると、うずくまっているI児の横で3人が話しかけている。その様子をO児も離れて見ていた。

M児 「なあ、こんな所におったら、弁当食べられんぞ」


N児 「そうやぞ。みんな心配しとったぞ」

I児はずっとうずくまったまま動かない。M児、N児、J児は心配そうにI児の様子を見守っている。しばらくして、J児が言った。

J児 「なあ、ここにテーブルもってきてやろうか」  
O児 「(J児の言葉を聞いて) おい、テーブルもってきてやったぞ」  
I児 「(ぼそっと) じゃあ、ここで食べる」

J児とO児はそれを聞いて、テーブルの上に弁当を出してやり、I児は食べ始めた。

### 事例への思い

- ・ J児やO児はI児と似たところがあり、みんなで集まって何かする時にいなかったり、一緒にしなかったりということがよくある。したくない思いとしなくてはいけないという思いの間で葛藤しているのだろう。だからこそ、この事例のようにI児のことを心配したり、してほしいことに気付いたりできるのかもしれない。
- 
- ・ B児達のように、今表れている姿だけがI児のすべてなのではなく、他の場面で見せた優しい面もあることを認めている幼児がいて嬉しかった。
  - ・ おもしろ半分でちょっかいを出す幼児にL児が「やめんか」と言ったり、M児、N児、J児、O児が教師や友達に気付かれないように、I児を心配して見に行ったりする姿を見て、幼児達は場面に応じたかかわり方を学んでいるなど感じ、こんな風にかかわってもらう体験を積み重ねることでI児自身も変化してくるのではないかと思った。

### 考察と今後の援助

#### ○ I児とまわりの幼児との関係づくりについて

弁当の時の事例でのI児の言葉を拾ってみると「この幼稚園なんか大嫌いだ」「すみれ組のばかやろう！さくら組のばかやろう！幼稚園のばかやろう！！！」と、幼稚園やクラスをまるごと拒否していることがわかる。ここで「I児対みんな」という「1対他」の関係が見えてくる。牛乳タイムの事例のように、教師自身も何気なしに「みんな」という言葉を遣ってしまうが、それがこのような「1対他」の関係をつくってしまう要因になることを肝に銘じなければならぬと、反省させられた。

I児には「みんな」の中にもこの事例のJ児やO児のように、I児のことを思ってくれている友達がいるということを伝えていかなければならない。I児とまわりの幼児との関係を創っていく上で、意味ある他者をつくっていくことが大切であると思われる。

## ○母親の抱える問題について

2月の終わりの降園時のことである。I児が靴箱のところで暴れだした。それを、その場にいた副園長と養護教諭、担任の3人で押さえて話を聞こうとした。どうやら、母親から一番はじめに幼稚園から出てくるように言われているのに、一番になれなかったので暴れだしたらしい。I児が暴れている様子を母親が外から見て、玄関の中に入ってきた。養護教諭が母親に事情を話し「ここで、お母さんと一番でなくてもいいよってお約束しよう」と言ったが、I児は副園長や担任を蹴ったりたたいたりしている。だんだん本人もわけがわからなくなってきたようだったので、「じゃあ、もう終わり。さあ、帰ろう」と気持ちを切り替えさせようとしたが、うまくいかなかった。そこで、副園長が母親に「抱いてあげなさい」と促した。すると、I児を抱きしめながら、母親が言った。

母親 「もう、お父さんに転勤してもらわなくちゃいけないね。もう私一人ではどうにもならないわ」

副園長 「お父さんに転勤？お父さんは忙しいのね」

母親 「はい。もう私一人で。でもどんなに頑張っても、もうどうにもなりません！！！」

副園長 「あなたがよく頑張っているのは、わかっていますよ」

すると、プツンと糸が切れたように、母親同士の関係で厭な思いをしたことを、半年ほどさかのぼって次々と話し始めた。それを副園長がじっくりと聞いてくれたので満足したのか、話したいだけ話してからすっきりした様子で帰って行った。しかし、園庭で遊んでいるI児の所に行って「今度から1番じゃなくてもいいけど、なるべく早く出てきてね」と言っていた。

この出来事で、I児の母親自身も周りの母親との関係で悩み、つらい思いをしていたことがわかった。また家庭の中でも自分一人が子育ての全責任を負っているというつらさを抱えていることもよくわかった。一番はじめに幼稚園から出てくるようにI児に言っていたのも、周りの母親達から一刻も早く離れたいという母親の気持ちの表れではないかと思われる。I児がトラブルを起こした時に自分以外のみんなを拒否するように、母親自身もトラブルが起きた時に周りのものをみんな拒否してしまっているのではないかということが見えてきた。

I児が今、心から安心して甘えられる場があるのだろうかと感じることがある。幼稚園でその場をつくっていくことも大切であるが、まずは家庭生活が基盤になるのではないだろうか。しかし、この時の母親のように自分自身にゆとりがない状態で子供が甘えられる雰囲気をつくるのはとても難しいのではないかと思う。幼稚園で、このような母親を支えていくことも、幼児の育ちを考える上での課題となってくると思われる。

のびのびフェスティバルが近づき、忍者のイメージを持って遊ぶ姿が見られたり、普段の生活の中でも修行と称して活動したりするなど、どんどん幼児らの気持ちが高まってきた。今日も、のびのびフェスティバルで行う予定の競技の練習を「忍者の修行」と称して行うことにした。予想通り幼児らは、喜んで話に乗ってきた。

最初は、平均台を歩いてわたる「橋渡りの術」とゴールした後に順番に並ぶための「後ろ座りの術」を説明した。まず教師がやってみせて、次にG児にやらせてみせると他の幼児らも「簡単だ」「早くやりたい」と口々に言った。

2つめのグループにいたH児が、スタートし、平均台に足を掛けようとしたところ踏み外してしまった。H児は、すぐに立ち上がったものの、その場でおろおろしていた。

教師 「H児君大丈夫だよ。がんばって」

それでも、おろおろと周りを見てその場に立ったままのH児だった。

教師 「H児君ちょっと滑っただけだから大丈夫だよ。『橋渡りの術』できるよね。こうやって渡るんだよ」

もう一度渡ってみせるが、H児はすごく興奮している様子を見せる。

H児 「えっ、何、何すればいいの？わからない。何、どうすればいいの？」

興奮して、矢継ぎ早に話すH児の様子に驚いた教師は、ひとまず落ち着かせようと思い、教師の側に呼び、スタートを待つ他の幼児らに合図を出した。合図を出している間もH児に「大丈夫だよ」「びっくりしたね」など声をかけ続けたが、いっこうに興奮がおさまらず、「あつい、あついよ」と繰り返した。それほど暑い日ではなかったが、H児が服を脱ごうとするので、手伝うと、H児はシャツ一枚の姿になり、そのまましばらくふらふらしていた。

H児 「先生、僕の服どこ？」

教師 「ここにあるよ。もうだいじょうぶ？」

H児 「えっ、何が？」

興奮がおさまると自分はどうして服を脱いだのか腑に落ちない様子を見せた。こうして再び、服を着ると、グループの中に戻って行った。



### 事例への思い

- ・ 普段の遊びの中で、特定の2、3人の友達と関わっていることが多いH児にとって、大勢の前で失敗したり、遅れたりしたときにどうしていいかわからない。
- ・ 失敗が引き金になって興奮しているH児に「できるよね」という声掛けは適切ではなかったのではないかな。
- ・ この時期失敗を気にせず、いろいろなことに興味関心を持ち、積極的に活動していった欲しいと思うが、中には、「できることはいいこと」「できないことは悪いこと(恥ずかしいこと)」という思いに捕らわれている幼児もいる。これが、幼児らが自ら生活を創り上げていく上で妨げになっているように感じる。

### 考 察

- ・ この事例にも見られるように「できる」「できない」という価値観でしか物事を捉えられない幼児が、最近多いように感じられる。その原因は、幼児自身おけいこごとなどで「できる」「できない」の評価を受けることが多くなっているということ。また、育児をしていく母親の子どもを見る目が、子どもの成長の上での「できる」「できない」の喜びから、能力的に「できる」「できない」という見方になってしまうことが考えられる。このような環境から幼児らには自然と「できることはいいこと(誉めてもらえること)」「できないことは悪いこと(恥ずかしいこと・叱られること)」という価値観が身に付いてしまうのではないかな。
- ・ 「できる」「できない」という価値観にとらわれているからこそ、できないこと(苦手なこと)を人前でやらされることに対して必要以上に嫌悪感を抱いたり、できないようなことは避けてしまったりしているように感じられる。

以上のことから、幼児らにすべてのことを「できる」「できない」という価値観で見るのではなく、違う見方もあるということを伝えていき、新しい価値観をもたせる必要があると感じた。そのためには、教師の声かけも幼児にとって重要な意識づけの要素となってくるので、気をつけていかなければならない。また、幼児自身が、結果だけではなくそれまでの過程を大切にしていけるような援助の必要性も感じた。

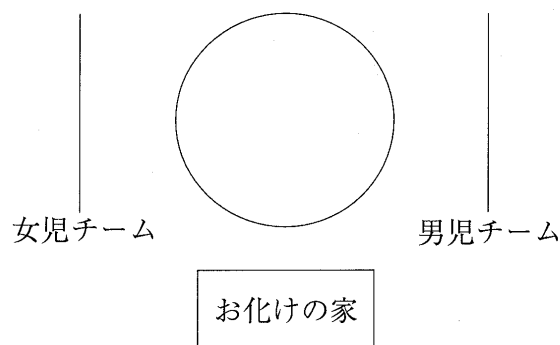
### 今後の援助

- ・ 幼児の「してみよう」という気持ちを大切にしていく。
- ・ 「できる」「できない」ということよりも、自分の興味関心のもてることに意欲的に取り組み、その過程を楽しむ姿を認めていく。

入園、進級して2ヶ月が過ぎ、新しい担任や友達にも慣れ親しんできた様子や、「自分はすみれ組だ」という意識、また、「あの友達もすみれ組」という意識をもっている様子がうかがえるようになってきた。そこでクラスみんなで一緒に過ごす時間に、「教師やクラスの友達と一緒に遊ぶと楽しい」という経験ができるようにという願いをもち、集団遊び（じゃんけんゲーム）を計画した。

<じゃんけんゲームのルールについて>

2チームに別れ、それぞれのチームから順番に一人ずつが真ん中のサークルの中に出てくる。周りの幼児らが歌うのに合わせ、サークル内にいる二人がスキップ等をし、歌が終わるとじゃんけんをする。勝ったら自分のチームに戻れる。負けた場合はお化けの家に入る。自分のチームの友達が勝つとお化けの家から出ることができ、チームに戻れる。



6月20日（火）「G児ちゃんはいらんでいいよ」

教師が「今からみんなでゲームしよう」とクラスみんなに投げかけると、「ゲーム」という言葉にファミコンのゲームを連想したのか、教師が予想した以上に幼児らがのってきた。「まず、ゲームのやり方を説明するね」と教師がゲームのルールを説明した。

簡単なルールだったので、幼児らもすぐにルールがすぐに理解できたようであった。G児とA児の番の時である。じゃんけんでG児が負けた。

A児 「やったー、G児ちゃんお化けの家に入らんなんよ」

G児 「いや」と言い、泣き出した。

教師 「どうしようか？」という表情で様子をうかがっていると

H児 「G児ちゃん入りたくないのならそれでもいいじゃん。それより、次、誰の番。早くしようよ」

A児 「じゃあ、G児ちゃん入らんでもいいよ」

教師 「みんな、それでもいい？」

教師の投げかけに他の幼児らは「それでいい」と言った。G児はじゃんけんに負けたがお化けの家に入らず、自分のチームに戻った。その後、ゲームは楽しく続いていった。



この日の弁当を食べていた時のこと、

A児 「あのゲーム、おもしろかったねえ。明日、またしたいな」

教師 「でも、G児ちゃんがいやだったみたいし」

A児 「じゃあ、お化けの家を違う名前にすればいいんじゃない」

というやりとりがあった。

20日の集団遊びが教師の予想以上に盛り上がり、「もっとしたい」という声が多くあがったので、教師は後日またこの遊びをみんなでしようと思った。また、G児がお化けの家に入れなかったことから、教師はG児がなんとかゲームに参加できるようにみんなで考え合うことを通して、より、友達に目が向き、「友達と一緒に遊ぶと楽しい」という思いが強くもてるのではないかと考えた。

6月22日（木）「それでいいじゃん。早くしようよ」

教師が「今日もゲームしよう」と言うと、ほとんどの幼児が大喜びで早速椅子を自分達のチームの方へ移動し始めた。その中で、前回のゲームでお化けの家に入れなかったG児と、前は最初したくないと言いながらも何とか参加できたR児がやはりしたくないと椅子を動かそうとしない。R児はこの遊びだけでなく、クラスみんなで一斉に動く時に少し不安になるらしい。周りの幼児らの動きが落ち着いた時に教師が付き添って動くとは何とか参加できるので、いつものようにかかると何とか女兒チームの中に椅子を並べ、座ることができた。

教師 「G児ちゃん、お化けの家がいやなんだよね」

G児 「うん」

A児 「お化けの家の名前を変えればいいんじゃない」

I児 「怖くない名前にすればいいんじゃない」

H児 「うさぎの家とか」

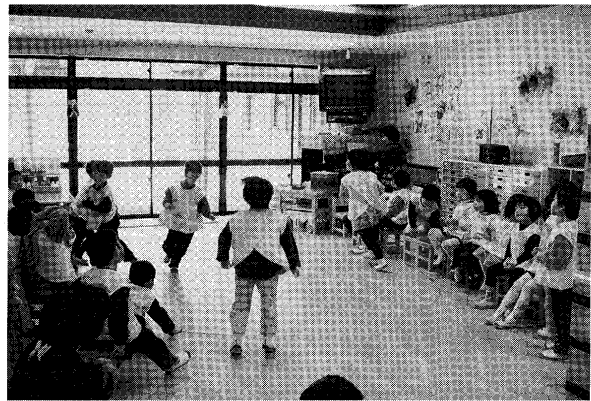
A児 「セーラームーンでもいいよ」

G児 「・・・・・・」

教師 「G児ちゃん、お友達いろいろ考えてくれているよ」

G児 「今日は、見てる」

H児 「じゃあ、それでいいじゃん。早くしようよ」



教師としてはみんなと同じようにG児に参加して欲しかったのだが、周りの幼児らの早く始めたいという思いも十分に分かるのでG児には審判として参加させることにした。

## 事例への思い

- ・この事例のじゃんけん遊びはある程度ルールが決まっている遊びである。4歳児のこの時期、ルールを受け入れることができず、トラブルが起こると予想されたが、その中で幼児らが楽しく遊ぶためにルールを創りかえていく姿を願った。実際は、ルールを創りかえるまでは行かなかったが、遊びが進められて行く中次々問題が生じ、それらに対し、幼児らがその子なりの考えを出しながら取り組む姿が見られた。
- ・ひとつの決まったルールのある活動の中で、かえって一人一人の個性がはっきり見て取れた。

## 考察と今後の援助

### 教師の思い

- ・集団遊び（じゃんけんゲーム）をクラス全員ですることで「教師やクラスの友達と一緒に遊ぶと楽しい」ということを経験して欲しい。
- ・ルールを受け入れることができずトラブルが起きると予想されるが、そこでは幼児なりにルールを創りかえていく姿を願いたい。
- ・ゲームに参加したくないG児が参加できるようにみんなで考え合うことを通して、より友達に目が向き、「友達と一緒に遊ぶと楽しい」経験ができるのではないかな。

### 幼児らの姿

- ・ゲームそのものが楽しくてしかたがない。そのゲームを続けるためにはG児のゲームに参加したくない（このルールを受け入れたくない）という思いをまるごと受け止めることができる。

### 幼児らにとってのじゃんけんゲームの意味

「G児ちゃん入らんでもいいよ」とG児の思いを認めたり、お化けの家という名称を変えてもよいと言ったりしている姿は、ゲームが楽しい、みんなでゲームをしたいという思いがベースになっているのだと思う。このような体験を積み重ねていくことが、結果として「みんなと一緒にだと楽しい」や「ルールを守って遊ぶと楽しい」という経験につながっていくと考える。

また、幼児らのG児へのかかわりから、楽しさを十分に味わっている時には友達のマイナスの部分をも抱え込みながらも一緒に遊ぼうとする姿が見られた。G児にとっては「何とかG児もゲームに参加できるようにする」かかわりよりも、「入りたくないのならそれでもいいじゃん」と「いやだ」という思いもそのまま受け止めてもらうかかわりの方がよかった。今後、G児には、周りの友達を楽しそうに活動する姿に触れながら、自分なりのスタイルで遊びに参加していけるようにゆっくり見守りたい。

クラスの友達の存在に気付き、友達との関係をいろいろな形でてるようになってきた4歳のこの時期は、楽しさやおもしろさをベースに活動を積み重ねていくことで他者との関係を味わう経験ができる。そのことによって、一人一人が生活の主体者として要求を出し合えるような関係を創っていけるのではないかと考える。

弁当準備の時のことである。最近自分達で好きな友達とグループをつくり弁当を食べたいという意見が多くなってきている。この日も、自分達でグループをつくり、それぞれに机を運び出した。テラスでA児、I児、H児、P児、J児がもめている。一つの机には4人しか座れないので誰が抜けるかでもめているようだった。

教師 「5人で一緒に座りたいのなら机を二つ合体すればいいよ」

J児 「合体はいやだ」

教師 「じゃあ、何かいい方法はないかね」

一つの机に4人で座るということにこだわっているのか、解決策は出てこなかった。5人がそれぞれ自分以外の誰かがあきらめてくれるのを待っているようだった。何があったのか、そのうちJ児が運ぼうとしていた机から離れテラスに座り込んだ。その間に他の4人は机を保育室に運び入れた。クラスの他の幼児らが順々にグループをつくり、机を運んでいる間もJ児は座ったまま、動こうとはしなかった。J児は、普段から自分の思いが通らないとふてくされたり、すねたりすることが多い。また、その時のJ児は、他者からのかかわりを待つばかりで、自分から何とかしようという行動が全くない。教師はJ児には思いが通らなくてもすぐにすねるのではなく、自分の思いを相手に分かるように伝えながらもまずは相手とかかわって欲しい。また、その中で相手にも思いがあることに気付いてほしいと願っている。

教師 「J児君は誰と食べたいの？入りたいグループの所に行って言うだけ言ってみようよ。先生、応援してあげる」

J児 「いやだ。俺、一人で食べる」

教師 「じゃあ、先生と食べよう」

J児 「・・・・・・・・」

教師 「さあ、机運ぶよ。J児君、そっち持って」

J児は渋々ながら机を持ち、保育室に入った。そして、弁当を広げた。J児が弁当の準備を終えたのを見て、他の幼児らが「早く食べよう」と言い出した。

教師 「ねえ、ちょっと待って。J児君、一人なんだ。何だか寂しそう」

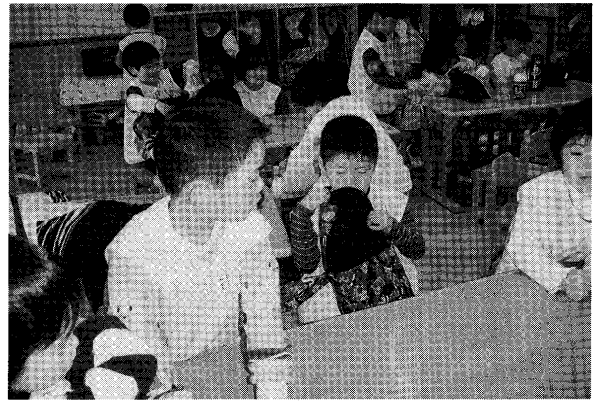
Q児 「俺と一緒に食べてやる」

I児 「俺も食べてもいいぞ」

A児 「J児君、ごめんね。こっち入るわ」

結局、J児の机にはQ児、I児、A児が入ってくれることになった。J児は友達と楽しそうに弁当を食べていた。

この日は参観日だったのでこの様子をJ児の母親が見ていた。教師はちょうど良い機会と捉え、J児の普段の様子と教師の願い、また、この場はJ児の育ちにとりとても大事な場であることをあまり重い雰囲気にならないように伝えた。しかし、J児の母親は納得できなかったらしく、翌日登園時に玄関にいた養護教諭に思いを語っている。



### < J児の母の話 >

10月の終わり頃から、朝になると「お腹痛い」「頭痛い」「足が痛い」などいろいろ言っ、幼稚園に行きたがらない。本人の様子を見ていても楽しくなさそうだし、そうこうしているうちに弁当の話が出てきた。担任の先生にもいろいろ話は聞いていたけど、さすがに昨日は耐えられなかった。弁当の様子を初めてみて、ショックで、見ていられなくて、本人も途中で私に視線を向けるし、どうしていいか分からなかった。

#### 事例への思い

- ・生活を進めていく時に、1学期はスムーズに生活が流れるようにと教師の方から生活の仕方を示すことが多かった。2学期は、スムーズに進まないかもしれないが、自分達の思いが反映されることで自分達の生活なのだという実感がもてるのではないかと考え、出来る範囲で幼児の要求を入れるようにしている。その一つに弁当を食べるグループづくりがある。「好きな友達とグループをつくる」とした時には、J児のように一人になる幼児や仲間づくりができない幼児がいる状況である。だからこそ、大事な育ちの場として仕組んでいきたいという思いと、4歳児という時期につまずきを呈する幼児がいると予想される状況を意図的に続けてもよいのだろうかという思いの間で揺れ動いている。
- ・同じ場面を見ても当然のことながら、教師と母親とでは見方がずいぶん違う。教師——母親がそれぞれの立場を生かしながら幼児を育てていくためにはどう連携すればよいか模索したい。



## 考察と今後の援助

### ○教師の援助について

J児は自分の思いが通らないとふてくされたり、拗ねたりする傾向がある幼児である。それは一人っ子のためか、母親との会話の中から分かったことだが、家庭で「転ばぬ先の杖」的に手をかけてきたことが影響していると考ええる。そのJ児に対し、教師は思い通りにならないことに出合っても逃げるのではなく、J児なりにぶつかっていき問題解決してほしいと願っている。しかし、事例での教師のかかわり（「J児君、一人なんだ。何だか寂しそう」とクラスに発したかかわり）はJ児自身が挑戦すべき課題（自分で仲間を見つけ、自分で仲間入りする）を奪う結果となっている。この時J児は「最終的には誰かが助けてくれる」という経験をしたことになり、本人自身が解決することにはつながらないのではないかと思う。

遊びの場面では不得意な課題や経験の乏しい課題に取り組ませる状況をつくり出すことは難しい。しかし、事例の弁当準備の場面など生活活動では、クラスや個々に必要な発達課題を仕組んだり、しむけたりし易いと考ええる。J児の場合には、生活活動の中に友達とかかわれる条件をつくり、J児自身が自分で友達を見つけられるようにしむけていくことが有効なのではないかと思う。

### ○母親との連携について

参観で我が子が独りぼっちになり拗ねている姿を目の当たりにした母親のショックは相当大きかったであろう。担任は母親に対し、J児の普段の様子とこの活動の意味やJ児に対する願いなどを直接話したが十分伝えきれず、そのことで母親の心配を大きくしてしまったと反省している。母親は現実の姿を見ても将来の見通しがもてないので不安になるのである。「こういう経験をしています」だけでなく、「以前はこうだったけれどこうになりましたよ」などこの体験の中で幼児がどう成長していくのかを具体的に伝えていかなければならないことを学んだ。

後日の個別懇談でJ児の母親には上述の事を配慮し、母親の不安な思いに共感しながらJ児の現状と変化しつつある様子などを伝えた。そして、互いにできるだけコミュニケーションを取り合い、共にJ児の育ちを支えていこうということを確認し合うことができた。

#### 事例9 「ねえ、どこ痛いの？」

1月29日（月）

幼児らがそれぞれにしたい遊びに取り組んでいる時間のことである。遊戯室でポケモンごっこをしていたJ児とP児がもみ合いながら廊下の方から保育室の中に入ってきた。その後から、J児らと一緒に遊んでいたI児とH児が二人を追って入ってきた。その時、保育室には教師と自分の持ち物などを始末している幼児らが数人いた。ただならぬ様子にそこにいたみんなは手を止め、様子を見守った。よく見ると、P児がJ児に対し怒り、詰め寄っている状況のようだ。H児とI児も心配そうに二人の様子を見ていた。

J児 「ねえ、どこ痛いの？ねえ」

P児 「・・・・・・」 J児の肩を掴み、手洗い場の方へJ児を押しつけ、離そうとしない。

J児 「ねえ、ちょっと聞いて」

P児 「・・・・・・」

この二人は昨日も一緒に遊んでいてトラブルになっていた。その時教師が必要以上にそのトラブルにかかわってしまい、結果としてJ児らが自分達の力でトラブルを解決する場をなくしてしまったのではないかと反省していた。そこでこの日は直接はかかわらず、H児ら周りの友達からトラブルが起きた状況を探り、二人の様子を見守る援助をすることにした。H児らの話から、走り回っているI児とP児にH児が「止まって」と声をかけたので、J児がP児を止めようとしたところP児が転んでしまいトラブルになったことが分かった。教師がH児らに事情を聞いている間、J児はP児に一生懸命に自分のしたことの理由を説明していた。J児が必死に説明しているのを聞いているうちにP児も少しずつ気持ちが落ち着いてきたようで、J児の身体から手を離した。P児は「なんだ、そうなのか」というような表情になり、その後また遊戯室に行き、4人でポケモンごっこを再開した。

#### J児の母の連絡帳より

1月31日 朝、教室に入り、先生のそばに行くJ児の顔がとてもニコニコしていたのを見て、私もうれしかったです。身内以外の人を信頼して、甘えられるように・・・その、始めの一步なのかなあと見ていました。・・・略・・・お弁当もうれしそうに食べていました。一日一日違う状態だと思いますが、少し安心しました。

#### 事例への思い

- ・2学期には自分が一緒に活動したい友達の仲間に入れないと一人拗ねることが多かったJ児だが、この事例では窮地にたっているにもかかわらず相手に自分の思いを伝え、仲間として一緒に遊びを続けていけるように努力している姿が見られ、成長を感じる。
- ・弁当を自由なグループで食べるようにしてから、J児はH児、I児、P児のグループに自分から入ってグループをつくり、一緒に食べている。J児は弁当を食べるグループをつくる活動を通して、新しい友達との関係を築いてきたと言えるのではないかな。

#### 考察と今後の援助

##### ○J児の育ちについて

41ページの事例「俺、一人で食べる」でも分かるように、2学期のJ児は、自分の思いが通

らないとふてくされたり、拗ねたりする傾向があり、トラブルを自分なりに解決しようとする思いも弱かった。それがこの事例では、P児が怒っていることを受け止めている、相手に自分のしたことを説明しようとしている、トラブル状況がおさまった後遊びを続行している、という言動が見られ、J児なりの成長を感じることができた。それは、自分自身で仲間を見つけるという課題を仕組んだグループ活動（弁当を食べるグループづくり）を通してJ児が体験してきたことが、J児の友達づくりにとりプラスの経験となり、育ちにつながったのだろう。

J児はP児が怒っていることは受け止めているが、「何故怒っているのか」P児の気持ちを考えようとはしていない。自分がP児を何故転ばせてしまったのかその理由を弁解するばかりである。J児には今後友達とのかかわりの中で、相手の思いに心をよせ自分の行為を振り返ること、相手としっかり向き合い素直に「ごめんなさい」と言葉で伝えることの大切さを学んで欲しい。

#### ○母親との連携について

連絡帳の記述から分かるように、母親も2学期に比べると随分落ち着き、J児を温かく見守ろうとする様子が伺えるようになってきた。我が子の姿のよりよい方向への変化を参観などを通して実感できたからだろう。また、その母親の状態の良さがJ児の育ちにもつながっているのだろう。目に見える状態に一喜一憂しすぎる母親、そしてその状態に敏感に反応する親子関係に問題を感じずにはいられないが、これが現実である。

このことを受け止め、母親とのコミュニケーションを大事にし、個々の母親のいろいろな思いに添いながら、どうすることが幼児の育ちにつながっていくのか共に考え合う必要性を感じる。

#### 事例10 「背の高さまでだよ」

6月20日（火）

A児、B児、C児、D児、E児らがマルチパネで遊んでいる。前日、初めて教師の手助けはあったものの自分達でマルチパネを組み立てて遊んだことがよほど楽しかったらしく、登園後すぐから取り組んでいる。男児の方はつき組F児が手伝ってくれたこともあり、ほぼ基地らしい形になっている。その横で、D児とE児がマルチパネを手にし、四苦八苦している。

E児 「先生、ここ持ってよ」

教師がE児らの手伝いをしようとしているとつき組F児がやって来た。

F児 「手伝ってやろうか」

教師 「E児ちゃん、つき組のお兄ちゃんに教えてもらえばいいんじゃない」

E児 「うん」

教師 「じゃあ、F児ちゃん、お願いね」

F児 「いいよ」

教師は、この場合はF児に任せることにして、色水遊びの様子を見に行った。しばらくするとマルチパネで遊んでいる所から泣きながら何かを訴えているD児の声が聞こえてきた。

教師 「どうしたの？」とD児の横に寄り添う。

D児 「このお兄ちゃんがいじめる」

F児 「マルチパネは背の高さまでだよ」

D児 「だって、私は高くしたいもん」

F児 「地震とかになったら倒れるからだめなんだよ」

D児 「でも、私は高くして上に上りたい」

D児が泣き声で一生懸命自分の思いを主張している姿、また、F児がD児に何とか約束事を伝えようとしている姿、そしてその二人のやりとりをA児やB児らが自分達の基地の上から真剣な顔で見ている。

A児 「D児ちゃん、昨日高くしたから今日もしたいんか？」

D児 「うん」

A児 「でも、昨日高すぎやったから、危なかったよ」

教師 「本当だね。それにかたづけもお兄ちゃん達に手伝ってもらわなくちゃできなかったし、高いと一人では上れなかったしね」

A児や教師の言葉を聞いているうちにD児も落ち着いてきて、F児の言うことも受け入れられるようになったようだった。

教師がその場を離れてからもD児はマルチパネでの遊びを続けていた。マルチパネにかかわって遊んでいた他の幼児らもそのまま遊びを続け、自分で基地の上に上ったり、上れない時は友達に支えてもらったり、友達を押し上げてあげたりする姿が見られた。かたづけも自分達だけですることができた。

次の日からA児、B児ら男児達は毎日マルチパネで基地や家、船など自分達でイメージしたものを自分達でつくり遊んでいる。

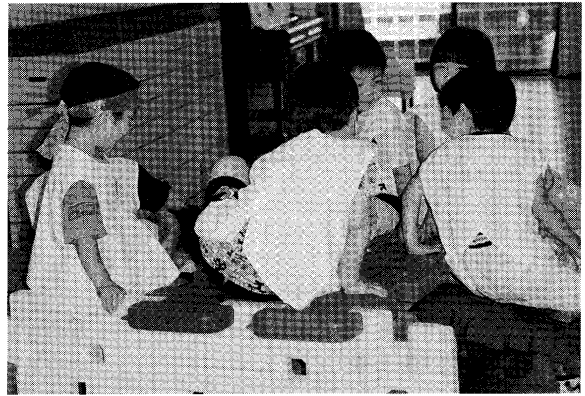
#### 事例への思い

- ・ D児は前日マルチパネを高く積み上げてその上に上って遊んだことが楽しかったので、F児が教えようとしていた「背の高さまで」という約束事はすぐには受け入れることができなかった。しかし、その後、その場で続けて遊びながら少しずつ「背の高さまで」という事の意味が分かってきたのではないか。
- ・ A児らも初めはF児の言うことの本当の意味を分かっていたわけではなく、年長児の言うことだからという理由でF児の言う通りにしていたのだと思う。教師、D児、F児のやりとり



を聞いているうちにこの約束事の意味がわかったのではないか。

- ・約束事があると活動が制限されると捉えられやすいが、この事例のように、制約を受け入れることで自分達だけの力で遊びを進められるようになり、かえって生活が広がり、自分達で生活を進めることにつながるのではないか。



## 考 察

### 制約について考える

事例への思いにも述べたように、教師は、幼児が「マルチパネは背の高さまで」という制約を受け入れたことが自分達だけの力でマルチパネを自由に組み立てたり、その上に上ったり、かたづけたりすることにつながっていったと見て取った。そして、その姿から制約を受け入れることが自分達の生活を創っていくことにつながることもあるのではないかと考えた。しかし、研究会では制約についてさらに深く話し合いがなされた。それについてまとめることにする。

制約にも社会的制約のように集団の一員として生活していくためにはどうしても受け入れなければならない制約と、遊びを創っていくための制約、また、遊びが創られていくことで生み出される制約（ルール）がある。事例の中の「マルチパネは背の高さまで」という制約は、遊びを創っていくための制約であり、与えられたものをただ受け入れれば良いものではない。遊びを創っていくための制約や、遊びが創り出されることで生まれる制約は、その制約をつくるという部分を幼児に委ねていくべきである。幼児に制約づくりが委ねられている生活の中に幼児の主体性が育つチャンスが含まれているのである。

以上のような考えで事例を見直すと、「こんな制約があるんだよ」と伝えられた時、それをそのまま受け入れるのではなく、「なぜ、このような制約があるのか」と問題意識をもたせたり、納得いかないと思ったら自分達で考え直す機会を保障していく援助が必要だったのではないか。

## 今後の援助

- ・マルチパネを使いこなしていくうちに必ずもっと高く積み上げたいという思いが生まれ、「背の高さまで」というルールに疑問を感じるはずである。その時を逃さず、自分達で自分達にあったルールを創っていけるように援助する。

1学期から毎日ようにマルチパネを使って遊んでいるので、扱いにも随分なれてきて、4歳児なりにいろいろな使い方をするようになってきた。最初は5歳児に言われるまま「高さ

は背の高さまで」という遊びの約束を受け入れながらあそんでいたが、最近はその越えた使い方をしている。教師は4歳児なりにマルチパネで遊ぶ時の約束をつくる良い時期なのではないかと考えていた。

しかし・・・・・・・・

#### 事例11 マルチパネでの遊び（実習生の記録より）

9月25日（月）

##### <遊びの様子>

最初は3人位（J児、K児、B児ら）で「マルチパネしよう。先生手伝って」と声をかけて来た。1段、2段、床、3段、4段、このころからA児、S児、T児も来て基地ごっこになった。中と外に分かれて「○色持って来い」「アンテナ持って来い」と子ども同士で言ったり「先生、○○持ってきて」と言っはつづくていました。最初は、4段位のいつもの高さになった時に床をつくってそこでいつものように乗り込んで「ミサイル発射」とやっていました。しばらくして、1段目と床との隙間からB児やJ児が出たり入ったりしていて、「ここ入り口ね」と言っ、マルチパネをさらに持って来ました。「先生、これ上げて」と言っ教師に渡し、自分は下からもぐって基地の上まで行き、高さを上げていました。いつもより2段も高くなったので、「頭が天井に当たる」と言っは、喜んでいました。K児は怖くなったようでした。他の幼児らは、壁つたいに出たり、入ったりしては新たな武器を入手して増やしていきました。K児ら登れない子達が積み木で階段をつくり始めました。最初は2段で登れると思っていたみたいだったのが届かず、3段にしました。それでも届かなかったので4段にしました。当の本人のK児は積み木がぐらぐらだったので「怖い」と言っ登れませんでした。それを見ていたJ児が「向こうからつなげるぞ」と言っさくら組のテラスから積み木の道をつくり始めました。K児は階段を安定させようと階段の横にも積み木を置きだしたので、基地の周りには積み木が乱立し、それにマルチパネを橋のように渡す子もいて危険な要塞が出来上がりました。

##### <教師のかかわり>

低い時は教師が運んでくるのをはめる係りでした。いつもの高さになり、子どもからさらに「マルチパネを上げるのを手伝って」と言われ上げてしまった時に「高すぎた」と思いましたが、もう遅く、後は子ども達が落ちないかどうか見ることだけでかたづけの時間まできてしまいました。最初にK児が階段をつくり始めた時、危険が減ってよかったと思いました。しかし、2、3段では届かないのを見てそれ以上になると逆に危険になると思った時には時すでに遅しでした。子ども達なりに考えて、階段を支えよう、幅を広くしようとしていたのでそれに期待したら、それがさらに逆にさくら組までの危険な橋にされてと、最初の判断を誤ったために、後手後手の援助になってしまいました。

J児、K児、I児らは今日もマルチパネを組み立てて遊んでいる。今日は5歳児がスポレクの練習のため遊戯室が使えなかったのでテラスで基地をつくっている。昨日、マルチパネをいつもより高く積み上げたのは、教師がその場にいるという安心感からそうしたのではないかと考え、今日はマルチパネを使っての遊びの様子は常に視野に入れてはおくが直接はかかわらず、見守る援助をする事にした。

教師と一緒に遊んでいないのでマルチパネを高く上げることができないからか、4段重ねた状態で遊んでいる。それでもK児は自分で登るのがやつのようである。

I児 「階段つくりたいけど、今遊戯室行けないしなー」

K児 「昨日の階段怖かったしいやだ」

I児 「俺も本当は怖かった」

教師 「昨日の階段、本当は怖かったんだ。でも階段あった方がいいよね。先生、階段にするのにちょうどいい物知ってるよ」

I児 「何？どんなの」

教師 「じゃあ、一緒に来て」と遊戯室の倉庫へ行く。

5段階の大きさがある木製の台を使ってはどうかということを教師が提案してみた。カラフルな色が付いていることや安定性があり、簡単に階段がつくれそうだとすることでI児らはすぐにその遊具が気に入ったようだった。安定性のある階段ができるとそれまで登ってみたいができませんでしたとっていたであろう女児達も集まってきて、場がにぎわってきた。

### 事例への思い

- ・「これくらいがいいんだよ」「昨日は怖かった」と幼児らなりに身体でいろいろなことを感じ、考えながら活動している様子が伺えた。
- ・教師がその場で一緒に遊んでいる時には安心感からか自分で危険だと感じることに挑戦している。一緒にいない時は自分達の力でできそうなことをする姿が見られた。
- ・担任は幼児らに「こうなってほしい」という思いが強すぎ、ぎこちないかわり方になってしまっているのではないか。実習生はそれほど思いを出さずにかかわっているのも、幼児らが生き生きと活動しており、その中で怖いなども含め、いろいろな体験をしている。それがその後の遊びに生かされていた。

## 考 察

教師は「高さは○段まで」のように誰にでも分かるような形式として言葉で伝えられる約束事をみんなで考えを出し合い、創り上げていくことが必要であると考えていた。しかし、事例では一人一人が自分なりに「怖い」という思いをしたことが、「僕はここまでは平気だけど、これは怖い」など各自が自分の体位や体力に合わせて危険を察知し、自分なりに安全に遊ぼうとする姿につながっていった様子が見られた。

遊び活動では、五感を通して体験することなしに約束事が先行するべきではなく、自分なりに状況を判断し、自己をコントロールして行動しようとする姿にこそ価値があり、そのような姿勢を育てていくことが幼児の主体性につながると考える。そしてそこでの経験が生活の主体者として生活における約束事の必要性や重要性に気付き、受け入れ、守ろうとする姿につながり、さらには、将来、社会の様々な制約を受け入れることができる姿につながっていくのではないだろうかと思う。

## 今後の援助

- ・むやみに約束事を創ったり与えたりするのではなく、体験をもとにして自ら学びとっていく姿を大事にしながら、幼児なりに五感で危険ないと感じる感性を育てていく。
- ・マルチパネの遊びに興味をもち、新たに参加してきた幼児に対しては、いろいろな体験を通して自分なりにマルチパネの使い方や安全な遊び方を体得できるように、時には教師も一緒に遊んだり、見守ったりする。



### 事例13 「私、当番したくない」

10月17日（火）

降園前、いつものように明日の当番の確認をしていた時のことである。教師が「明日の飼育当番はやどかりグループ（G児、L児、M児、N児）だよ」と言うとすかさずG児が「私、したくない」と言い出した。

教師 「どうして？」

O児 「G児は鳥が苦手なんだよ。俺、変わってやろうか」

H児 「じゃあ、イルカグループ（その翌日に飼育当番のグループ）と替ってあげようか」

G児 「・・・・・・・・」

教師 「G児ちゃんは鳥がいやなんだ。でも飼育当番なんだから餌は持ってきてね。  
小屋に入れないのならそれでも仕方ないけど、遊びに行かないで同じグループの友達がお仕事してるの見ててね」

G児 「うん、わかった」と渋々言う。

幼児らがそれぞれに降園の支度を始めた。G児はすぐにはロッカーの方へ行かず、教師の所に来て膝に乗ってきた。教師はG児を膝の上に座らせてしばらく抱いていた。

教師 「G児ちゃん、飼育当番は仕事だからいやというわけにはいかないと思うんだけど」

G児 「うん。・・・・・・・・。じゃあ、する。でも、お水がかかるのがいやなの」

L児 「G児ちゃん、プールは平気じゃない」

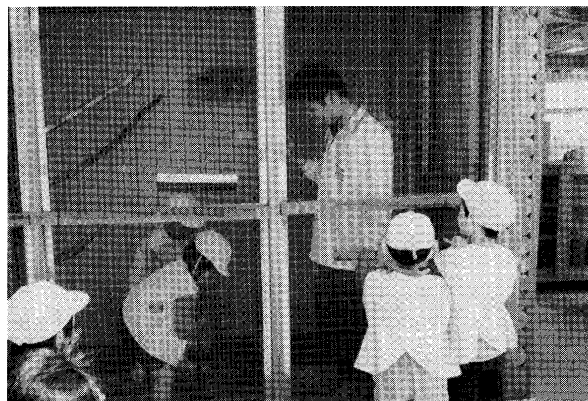
G児 「靴下濡れるのが気持ち悪い」

L児 「濡れたらかえればいいよ」

G児 「・・・・・・・・」

G児なりに「いやだからしない」というのはいけないことだと感じているようだった。

次の日、G児は餌を持って登園してきた。そして、グループの友達と飼育小屋へ行き、小屋の中にも入り、みんなと同じように仕事ができた。



### 事例への思い

- ・ G児はいろいろな活動において、いやなことに対し避けようとしたり、否定されると意固地になったりすることが多い。今回は一度は避けようとしたが、自分なりに努力し、いやなことに取り組む姿が見られ、うれしく思った。
- ・ 本園では、飼育活動に当番制を取り入れてクラス全員で取り組んでいる。4歳児は、10月から飼育当番の活動に参加している。今は、飼育当番は楽しい、自分の番が待ち遠しい活動となっている幼児が多い。しかし、できればやりたくないという思いが強くなってくることが考えられる。その時の援助を含め、生活活動に意欲的に取り組むことができるようにするための援助を考えたい。

## 考察と今後の援助

### ○当番活動に対する援助について

教師はこの状況をG児個人の問題として捉え、援助した。しかし、研究会の中で当番活動における問題と捉えとこのかかわり方は良くなかったのではないかという指摘がなされた。これはグループで取り組むべき当番活動での問題なのだからG児個人に返すのではなく、G児と同じグループの幼児らや「俺替ってやろうか」と言ったO児のグループなど、それぞれのグループ、またはクラス全体に返し、どうしていけばよいかみんなの問題として捉えさせ、意見交換をもっとさせる援助が必要だったのではないか。そして、このようなかかわり合いをつくっていくことが、幼児らが生活を創ることにつながっていくのではないか。

### ○当番活動と係活動について

今まで本園では飼育を当番活動として代々受け継いで取り組んできたが、飼育を係活動として取り組むこともできるのではないかという話し合いももたれた。私達は当番活動と係活動を次のように考えている。

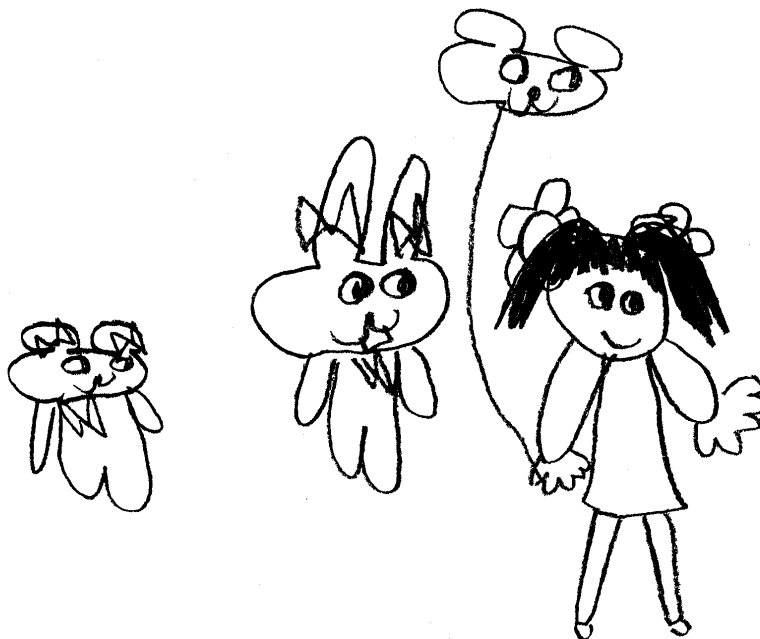
#### <当番活動>

- ・機械的
- ・実務的
- ・全員が順番に  
(「楽しさ」「苦しさ」の分担)

#### <係活動>

- ・発展的
- ・取り組み方を工夫できる
- ・したい幼児が自発的に

今まで代々受け継いできたというだけで飼育活動＝当番活動という考えを崩し、いろいろな取り組み方を幼児と共に考え、創っていくことが、飼育活動に意欲的に取り組んでいくためには必要なのではないかと思う。



## ～一年を振り返って～

### ○集団的活動の場を通して

#### ①牛乳タイムを見直す

27ページから32ページに載せてある事例は、クラス全員が集まって牛乳を飲む場での事例である。これらの事例を検証していくうちに、この場の捉えが曖昧になっていたことに気付いた。つまり「牛乳を飲むこと」と「話し合いやクラスづくりをすること」という二つの目的が曖昧になってしまっていたのである。目的が曖昧になってしまうと、子ども達にも戸惑いがおこるのではないだろうか。振り返ってみると、31ページの事例のJ児が教師を揺すったり床に寝そべったりしていたのは、この場に目的を見い出せなかったからだとも考えられる。

みんなが集う牛乳タイムは、教師から見ると制約的要素をもった場に捉えやすい。しかし幼児から見ると、したい遊びとは違う場であるが、生活の中の大事な場であり制約を受ける場というイメージはもっていないのではないだろうか。この場を教師が「制約を受ける場」と捉えてしまうと、そこではみ出した行為をする幼児に対して「集団生活のルールを受け入れられない子」という見方をしてしまい、その行為を制することばかりに心を砕いてしまいがちになってしまう。教師自身がはじめから「牛乳タイムはこういう場」というイメージを描いてそこに幼児達をはめようとするのではなく、「この子はこの場にどんな目的をもって参加しているのだろうか」と考えながら、幼児にとって大好きな場になるように援助していかなければならない。

#### ②一人一人が育ち合う集団づくりについて

4歳児になると、友達とのかかわりが多くなり、そのかかわり合いの中で自分の存在を認識し、自分と他者の違いに気付きながら自分づくりをしていく。そんな時期、楽しさを十分に味わっている時には一人一人の思いの違いを受け止めながら一緒に遊ぶということが38ページの事例から見えてきた。一人一人が生活の主体者として要求を出し合えるような関係をつくっていくためには、楽しさやおもしろさをベースに他者との関係を味わう経験を重ねていくことが大事であると思われる。

その中では他者を意識するがための葛藤がおこる。36ページの事例のH児も、大勢の前で失敗したと感じたため（周りが見えているからこそ）どうしていいかわからない状態になっている。「できる」「できない」にとらわれやすい幼児が多い中、失敗してもいいという経験を積みながら価値観の多様性に気付かせていく援助が必要である。

楽しいことやつらいことなど、集団の中だからこそ味わえる経験があり、その中で学ぶことも多い。一人一人が育ち合う集団をつくっていくためには、かかわり合いの中で様々な価値観



に出合わせながら自分づくりの場を保障し、みんなで一緒に生活する喜びをたくさん味わわせていきたい。

### ③育ちに必要な課題を生活に仕組むということについて

今まで私達は、したい遊びの場面での幼児らの姿を追うことで、幼児の育ちを捉えたり、教師の援助を探ったりしてきた。それは、したい遊びの場面が、幼児の自発性が最も保障される場であり、一人一人がその子らしく育つ姿を捉えることができる場であるからである。しかし、これまでの歩みの中で、したい遊びの場で現れる一人一人の姿は、その時の状況や周りの集団との関係を抜きにして捉えることができないということに気付かされた。周りの集団との関係はしたい遊びの場だけではなく、園での生活全体を通して構築されていくものなので、その援助は生活の様々な場面を通して考えていかなければならない。

41ページから45ページに載せてある事例は、上記の考えを反映させながら実践したものである。J児は友達との関係を思うように築くことができず試行錯誤している幼児である。したい遊びの場面でのJ児は、自分の不得意なこと(周りの友達と比べ、自信をもってできないこと)を避けるようにしていた。友達とのかかわりにおいても、思い通りにいかないとそのことから逃げようとする傾向があり、そのことがJ児の育ちの課題であると思われた。しかし、したい遊びの場面ではその課題に取り組ませる状況をつくり出すことは難しい。そこで、教師が設定した場において、J児の課題である友達とかかわらなければならない状況を仕組ませた活動(弁当を食べるグループをつくる活動)に継続的に取り組ませることにした(41ページの事例8参照)。そのことがきっかけとなり、したい遊びの場でJ児なりに友達とかかわろうとする姿が見られるようになった(43ページの事例9参照)。この姿から、教師が意図的に仕組んだ活動もJ児の育ちに影響を与えたと言えるのではないかと思う。

したい遊びの場で見取った幼児の姿をもとに、教師の意図が仕組みやすい場(生活活動、集団的活動など)に友達とのかかわりを生み出す活動を仕組む。そして、その教師の仕組んだ活動の中での経験がどのように反映されているかという視点を持ちながら、したい遊びにおいての幼児の育ちを見る。この繰り返しの中で幼児の育ちを捉え、援助していくことが必要であると考ええる。

## ○したい遊びの場を通して

### ①ルールづくりについて

幼稚園での生活の中で、幼児らは様々なルールに出合う。一人一人がその子なりに自分を出せるようになり、園生活の中で人や身近な環境へのかかわりが増えていく4歳児の生活では、新しいルールに出合う場がとても多い。私達は今年度の事例研究の中で、幼児らがどのようにルールに出合うかということが幼児の育ちにとり、とても大事であるということを学んだ。

45ページの事例10「背の高さまでだよ」では、5歳児が「マルチパネは背の高さまでだよ」とマルチパネを積み上げる時の高さ制限に関するルールを4歳児に伝えようとしている。そし



て、4歳児はそのルールを何の問題意識ももたずに受け入れようとしている。この「マルチパネは背の高さまで」というルールは代々5歳児に受け継がれてきたルールである。マルチパネが初めて園の環境に加わった当時の幼児らは、それを使って遊んだ経験からこのルールを生み出した。しかし、代々受け継がれていく過程で、幼児の体験なしにルールだけが受け継がれ、いつの間にか、教師が安全管理する時に必要なルールになってしまったのではないだろうか。

48ページの事例11「マルチパネの遊び」では、一人一人が自分なりにマルチパネで遊ぶ時のルールを五感を通して体験しながらつくろうとする姿が見られた。遊びの中で一人一人が自分なりに「怖い」という思いをした体験が、自分の体位や体格に合わせて危険を察知に、安全に気を付けようとする姿につながったのだと考える。

生活の中にルールは必要である。しかし、与えられたルールをそのまま受け入れるのではなく、ルールが必要となった時にその状況にかかわり、体験したことをもとに「やっぱり、このルールが必要」と感じた上でルールを受け入れたり、自分達なりに新しいルールをつくったりしていくことに意義があると考ええる。

## ②教師の既成概念について

園の生活は1年をサイクルに、四季折々の行事や生活が毎年繰り返されている。もちろん、毎年、幼児の実態が違うので、前年度のものを見直ししながら取り組んでいる。しかし、根本にある考え方は大幅には変わらない場合が多いし、また、教師のそれまでの経験が見直しの幅を狭めていることは否めない。また、①で述べた事例のように代々園の伝統としてそのまま受け継がれているものも多いのではないかと思う。それらを崩さなければ新しい生活は創れないと思う。

教師自身も幼児らと共に、主体的に生活づくりに参加するためには、今までの既成概念を崩し、自分の保育を問い直すことがスタートなのかもしれない。



### 3. 5 歳児の事例

#### (1) つき組

事例 1 『本当は A 君とは遊びたくないんだよな』

6 月 21 日 (水)

A 児は B 児が大好きで、いつも一緒に基地ごっこをしたり、ボール遊びをしたりしている。ところが、この日初めて、B 児が A 児とは遊びたくない意志表示をした。

ほし C 児、D 児、F 児、つき E 児、B 児、A 児らが遊んでいる。遊戯室で A 児が遊びとは関係なくボールを蹴った。それに腹を立てた C 児が、思わず言った。

C 児 「お母さん言っとったけど、B 児は、本当は A 児とは遊びたくないんだよな」

B 児 「うん」

B 児のこの言葉に A 児は大泣きし始め、あとの 5 人は園庭へ遊びに出て行った。一人残された A 児がテラスで泣いているところへ教師が話しかけた。

教師 「A 君、どうしたん？」

A 児 「・・・・・・・・ (泣いている)」

教師 「B 君たちと喧嘩したん？」

A 児 「B 君、遊ばんって言った」

教師 「え、B 君、そんなこと言ったん」

A 児 「よっちゃんが、A 君と遊びたくないんだよなって・・・・・・・・ B 君、騙されとる」

教師 「B 君とそんなことあったん・・・」

教師 「でもね、A 君が今、とっても悲しいように、この前、B 君も悲しい思いをしてたよ。マルチパネの基地を見張ってろって A 君に言われて、ずっと見張ってた時、B 君、悲しい思いしてたよ。」

(3 週間程前、テラスの基地の所で、B 児が一人何にもせずただ立っていたので教師が、何してるの? と尋ねたところ、「見張っとる」と空しい表情で B 児が答えた。

A 児に見張ってろと言われ、ただただそうしてるだけの B 児は、不満を抱え、イライラを募らせているように見えた。)

教師 「ね、A 君、わかる? B 君の気持ち。」

A 児 「うん」と素直にうなずく。

教師 「A 君に命令されて、きっと B 君、いやだったんじゃないかな。」

A 児 「・・・・・・・・」泣きながらも頷いて聞いている。

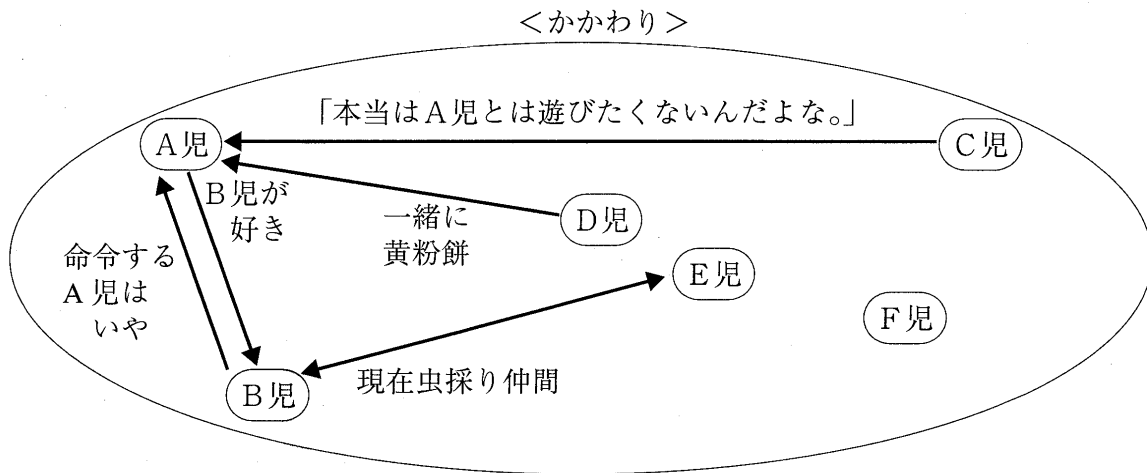
教師 「A 君も、たまには B 君のいうこと、聞いてあげたらいいんじゃないかな。」

A 児 「うん」

少し、気を取り直したA児は、この後5人の居る園庭へ出ていった。

暫くして彼らの様子を見に行くと、A児とほしD児がぶらんこの下で石の周りに砂をまぶしたきなこもちをつくって遊んでいる姿が見られた。

B児は、晴れ晴れとした表情で、運動場の地面に穴を掘り、そこへ水を流し入れて遊んでいた。



#### 事例への思い

- ・ A児はB児のことが大好きで、いつも一緒に遊ぼうとしている。ところが、B児にすれば楽しい反面、A児が命令してくるので、それに対して言い返せない分、心の中に不満を抱えている。B児には、嫌な時には「いやだ」と意志表示したり、自分のしたい遊びを相手に伝えられるようになってほしいと願っている。
- また、いやだと言えることで相手との関係が対等になってくる。対等な関係をつくりだすことで、遊びもきっと深まるに違いない。
- ・ A児は、自分で遊びの主導権を握っていきたい方だが、相手の思いも汲んだ行動、言動ができるようになれば、友達との絆ももっと強くなるだろう。
- ・ あの時「うん」と言ったB児は、きっと革命を起こした位の気持ちだったのではないだろうか。その後、明るい表情で自分のしたかったことをしていたB児を見て、そう感じた。

一方、A児にとっても自分のB児に対しての行動、言動を振り返る良い機会になったと思う。

- ・ 現在、B児はE児と共に虫採り遊びなどを楽しんでいるが、A児ともマルチパネで基地づくりをして一緒に遊ぶ姿も見られる。ただ、その関係が対等であるかどうかは、判断しかねている。



## 考察と今後の援助

### <対等関係について>

B児は基地の番をしていた時、本当は自分のしたい役割はこれではないと不満を募らせていたのであろう。しかし、A児に対して嫌だという一言が出なかった。一方、A児は自分の思いを素直に出す。それは、遊びに対しても、友達に対しても同様である。B児は心に思っているけれども、口に出しては言わない。思いを表面に出すことが苦手である。それが、A児とB児の関係がA児の命令に対してB児の服従という形になってしまう。これでは、遊びもA児個人のものになりがちで、広まり、深まりも少ないのではないか。B児がA児に対して対等に意志表示ができれば、それは、A児にとってもプラスになる筈である。

しかし、B児が仮に意志表示をはっきりしなかったとしても、A児がB児の思いを汲み、B児の存在をより尊重した時、お互いが対等になり得るのではないか。これによく似た関係がクラス中の他の友達関係にも見られる。

直接A児に物言いするのが難しいB児に対しては、自分の思いを語れ支えてくれる仲間との関係を強めること、また教師との信頼関係を築いていくことが重要と思われる。教師との絆があれば、甘え、自分をさらけ出しやすい。そして、一人では言えないことでもB児の思いを知る仲間と教師の存在があれば、それを支えにB児は意志表示ができ、仲間の輪の中で力を蓄えていけるとと思われる。

### <子の関係に親が関与することについて>

B児は、A児のことでの悩みを親に漏らしていることから、親は我が子が「いや」と言えないことに不甲斐なさを感じている。それをA児の親にでなく、C児の親に言ったことから、C児がA児に対しての「B児は本当はA児とは遊びたくないんだよな」の発言になった。親が子どもの友人関係の善し悪しに関与していることを教師が親に対してどう、どこまでアプローチしていくか、考える余地はある。

## 係を決める話し合いで

7月のわくわくワールドに向けて教師の方で意図的にグルーピングした。言葉で表現できる力や自己主張の強さの同じような幼児同士が同じグループになるというものである。こうすることで、主従関係の従になってしまいがちな幼児にも、主張するチャンスを与えたかった。また日頃自己主張が通っている幼児には、逆になかなか主張の通らない場合もあるのだということを感じて欲しかった。

はさみむしグループは、自己主張の強い者のグループである。

宿泊体験の係活動の担当グループを話し合いで決めていた。やりたい係の希望をそれぞれ言い、グループ内で一つの意見にまとめる場面の出来事である。

はさみむしグループは、A児が一人一人に何の係をやりたいか訊いていった。それで、はじまりのあいさつ係という希望が多く、もう少しでそれに決まりそうだったが、B児一人だけがどうしても嫌だと言う。

そこで、A児がB児を説得にかかった。

A児 「B君、何の係、やりたいの？」

B児 「僕、つくえふき係がいい。あいさつ係はいや。」

A児 「今、何を決めてるかって言うと、グループみんなでする係を決めてるの。  
自分のやりたいことを言ってもいいけど、みんなで一つの係に決めなくちゃいけないんだよね。」

B児 「うん、でも、僕うまくしゃべれないから、いや・・・。」

そんなB児の思いに対して、A児は励ますなどして説得を続けている。周りで、C児もA児の意見に賛同するように、B児にあいさつ係を促している。D児やアランも同意している。B児はその後自分の主張を通すべく言葉が見つからないようで、グループのみんなに従うべきか迷っている様子だった。

N先生 「もう、お帰りの時間になるから、はさみむしグループさん、決まったら教えてね。」

この後、B児は時間もないこともあり、A児やC児に説得されて、あいさつ係になることに折り合いをつけた。

### 事例への思い

- ・ 宿泊体験の中、お互い協力しなければやっていけない場面が多々予想される機会を捉えて意図的にグループ構成をした。幼児達に学んでほしかったのは、友達と協力することの意味、わがままばかりを出しては、物事が進まないこともあること、その他にグループでの相談の仕方、役割分担、友達を助けたり、また助けられたりすることで培われる思いやり等である。
- ・ 自己中心的言動が多いD児には、常に自分の



思い通りにならないこともある体験をしてほしかった。その点、このはさみむしグループは、上述のように自分の思いをストレートに出せる子が多いグループである。D児は、その中で自分の思いが通らず、友達とぶつかり合うことで、譲ったり、相手の意見に耳を傾けたり、相手の考えに同意したりできる体験もいくらかできたのではないだろうか。

- ・ A児は、係の相談をしているとき、今までのA児とは違う面を見せた。と言うのは、今までだと泣いて感情的になり、人の話にも耳を傾けないA児が、この時、冷静に判断していたのである。

今、何を決めているのか、どういう手順で決めるべきか・・・等わきまえた上で、B児に話しかけていた。一方、B児は自分の主張が通らなかったが、仲間の励ましによって仲間と一緒に一つの目標に向かって頑張ろうという見通しを持てた。このことで、B児の価値観に変容があったと思う。

- ・ 「創る」ということに関して言えば、自分達が納得して決めた係にこそ、主体的に関われる筈であり、創る生活に結びついていくと思う。こういう所からも5歳児という年齢を考えれば、ちょうどよいチャンスとなったのではないだろうか。

### 考察と今後の援助

「教師の意図の入ったグループ分け」について

今回、教師が意図的にグループを仕組んだが、はさみむしグループにとって必要に迫られて幼児らが話し合いの場を持ち、一つの合意を生むといういい体験になった。違う意見、個性を持つ者同士が如何にして、合意にたどり着くかからだで学んでいたと思う。ある者は譲ることで、ある者は相手の立場や思いに寄り添うことでその方法を学んでいた。これは、他者受容ができる一つの学びの場になった。一方、他のグループにとっては、この方法ではかかわりを深めるには有効でなかったかもしれない。

今後もグループ活動等を通して子ども達のかかわりを深めるような援助をしていきたい。

### 事例3 「そうだ、そうだー、設計図！」

10月12日（木）

前日より、A児、B児、C児らが、遊戯室で大型積み木を組んで「うらないや」をつくっていた。そこへD児もかかわってきて、A児に見張り役を頼まれて見張りをしていた。A児らが残したいと言ったので、そこにそのまま残すことになった。

翌日、D児がラップの芯で銃をつくり、うらないやの周りに近づく教師に威嚇する真似をしていた。

教師 「D君は、何してるの？」

D児 「僕、見張りしとる」

教師 「ふうん、D君、見張りしとるん」  
D児 「うん、Aちゃんに、見張りしてって頼まれてん」  
教師 「あ、そうなの。それでやってるんだ」  
D児 「先生、僕の部屋もあるげんよ。ここ」

いつもなら、自分が主導権を握って役割を決めるD児である。それが、頼まれて見張りをするという行動が、いつもの彼とはちょっと違うなと興味を覚えた。そう言えば、このところ、A児とD児は、機嫌良く関わっている場面がちょくちょく見られる。一緒に歌を歌っている場面もあった。今日のD児は、そのA児に頼まれての役割だったが、自分の部屋もちゃんとあって、嬉しそうにしている。

一方、E児もそのうらないやの横でポケモンの基地をつくり始め、キャラクターの一人になって、その中にいた。

うらないやの天井には薄いふとんがかけられていて、その中を覗くとN児やJ児らが、その中でニコニコ顔で集っている。ただ、出入りする時に積み木がずれるので天井が落ちないかと、教師は少し気になっていた。

そうこうするうちに、A児が自由画帳を持ってきて何やら描き始めた。その周りをM児、K児、D児、F児、C児、E児、B児が取り囲んで話し合いが始まった。

A児 「先生、一回これをくずして設計図にします」  
(うらないやを崩して設計図で考え直す)  
みんな 「そうだ、そうだー、設計図！」  
D児 「やり直し、さいしょっから！」

A児が誰々はどこと説明しながら、設計図に名前を書き込んでいく。

D児は話し合いの場を出たり入ったりしながら、

D児 「ね、おれの部屋は？」  
A児 「D君は、2階に住んで。G君とH君は2階。M君は下の1階に住んで。IちゃんとJ君は、ここ。二人で住んで。E児君とK君とJ君で……」

と言いかけたところで、犬ごっこをしていたK児達も話し合いに入ってきた。

K児 「え、L君も入ったらいいんじゃないの？」  
A児 「じゃ、ここは？」

L児やM児もこの後、自分達のなりたい犬役と犬小屋の場所のリクエストをし始め、新しいマンション計画が出来上がっていった。

## 事例への思い

- ・ D児は今まで、友達に一方的に役割を押しつけて、自分の遊びを満足させていた。しかし、今回は、A児の考えに素直に従い見張り役となった。ここには、人の意見を尊重するということができるようになってきたD児の育ちが見られるのではないかと。また、A児との人間関係ができてきたことが読みとれる。つまり、教師の意図したグループで活動したり、話し合ったりすることで、新しい人間関係ができたり、個人の育ちにプラスの影響を与えたりするということと言えると思う。
- ・ A児は、場を切り盛りするのが得意であるが、今まで独りよがりな面も見られた。しかし、周囲の意見を聞いて計画を進めていくことを、わくわくワールドの話し合いから学び取ったのではないだろうか。
- ・ 1学期には、なかなか話し合いの場が成立しなかった幼児らが、2学期のこの時期になり、ようやく「自分達の遊びの場をよりよくしよう」という目的を持って、自ら話し合いを始めた。話し合いのリーダーはA児であったが、すべて彼女の言いなりではなく、K児やL児やM児のように自分の思いを出せる話し合いになっていたことが嬉しい。



## 考 察

この場面はしたい遊びの場面である。ごっこ遊びでは、日常では味わえないポジションが味わえる。例えばお母さん役やお姉さん役になると面倒を見たりすることで、我慢を覚えたり、自己をコントロールできるようになったりする。犬になりたい幼児達は、今まであまり自分達をさらけ出すことをしなかったが、ごっこ遊びをすることで自分達の生活を楽しみ、周囲の友達ともかかわって遊びを広げていこうとする気持ちも出てきたと思われる。

このような気持ちが出てきた背景の一つとして、同質グループをつくることにより、それぞれが自己コントロールできるようになったり、協同作業ができるようになってきたこと、したい遊びの場面で意図的グループをつくるのは難しいので、設定保育での係活動や宿泊体験時のような援助（グループづくり）によって生活活動、場面を設定し、他者と向き合う場をつくってきたことがある。そして、その人間関係が幼児達の遊びの場面に影響し、自分達の生活全般をつくっていかうとする姿勢につながってきたのではないかとと思われる。K児らが、遊びの楽しさを味わえるようになったのは、自分を出せる関係性ができてきたからである。仮面をかぶらなくても自分を出せるようになったためであろう。



## 今後の援助

- ・ 少しずつ表れてきた子どもの姿をきめ細かく分析しながら、更に友達とのかかわりが深まるように援助していきたい。
- ・ したい遊びの子の生活ぶりを的確にとらえながら、設定された保育の中にも連動していくようにしたい。

事例4 「今日は私がリーダーなの」

11月15日（水） 16日（木） 18日（土）

### 15日（水）

つき組保育室の一隅で、つき組A児、B児、C児、D児、E児、ほし組F児、G児らが一輪車サーカスごっこを始めた。受付には遊戯室から大型積み木や一輪車を運び入れたり、その中でサーカス券をつくったりし、A児がリーダーになって準備をしている。ようやく準備が整った頃、今度は客引きのためマイクで宣伝することになった。

A児 「今から、一輪車サーカスを始めます」

N先生 「それじゃ、廊下に聞こえないよ。廊下にもコンセントあるからラジカセ持っておいで。」

そうこうしているうちに片づけの時間になってしまい、この日はお客さんに見てもらうことができなかった。

### 16日（木）

今日は、昨日リーダーとなっていたA児が休みでいなかったが、あとのメンバーで前日のように作り始めた。今日はF児がリーダーになり、すすめていた。

F児 「先生、今日は私がリーダーなの。」

教師 「あら、そうなの。」

F児は嬉しそうな顔で言った。

一方、E児は一輪車に乗りながら、さくら、すみれ、うさぎの各部屋へサーカス券を配って宣伝を始めた。すみれ組のU先生は、券をもらい廊下でサーカスの始まるのを待っていたが、まだ準備が整わないため、すみれの部屋へ一旦戻った。次にうさぎ組の幼児達が先生と一緒にやってきた。

Y先生 「あの、サーカスを見に来たんですが……」

F児 「え、誰にきいたの？」

Y先生 「Eちゃんだよ」

F児・G児「やっぱり・・・そうだった」

F児とG児はやって来てくれたお客さんに対して、何故か好意的な態度ではなかったが、F児は気持ちを切り替えたように、G児が持っていた券のいっぱい入ったかごの中から、券を一枚取り出し券についての説明を始めた。

F児 「この券は、今日でも明日でもいつでも使えるんですが、いつ使われますか？」

Y先生 「今日です」

F児 「じゃ、ちょっとお待ち下さい」

廊下にまだ観覧席が設置されていなかったため、F児が一生懸命いすを部屋から運び出し、廊下に並べている。B児がCDラジカセを廊下に置いて、教師の方にCDを出してくれるように頼みに来た。教師はハイホーマーチの入ったCDをかけてやった。

音楽に合わせて一輪車サーカスが始まった。そのサーカスを盛り上げるように客席にいたY先生がうさぎ組のタカマサを誘って手拍子を始めた。E児やB児達が楽器を持って、客の前を行ったり来たりして、演技を披露した。うさぎ組も片づけの時間になり、戻ることになった。F児はフィナーレを教師に促され、演技者が客席の前に立ち、おじぎをし今日の一輪車サーカスは終わった。

## 18日（土）

今日もA児はいなかったため、F児がマイクを持ちサーカスの司会をしていた。道具係はE児、H児らである。演技者にはH児、I児、J児らも加わり、遊戯室ですみれ組も呼んでのサーカスとなった。司会をするF児の口調は明るく、演技の途中にナレーションも入れての張り切りぶりであった。

### 事例への思い

- ・ 1日目は、A児が一輪車サーカスの店を仕切って、他の子はそれに従い動いていた。A児はまずしっかり形を整えてから開店しようとするあまり、つい規制が多くなり、お客さんに見て楽しんでもらうところまでには時間がかかってしまった。
- ・ 2日目以降は、A児が休んだためF児がリーダーとなりきりもりしていた。普段はA児の勢いに押されがちで、従わざるを得ないF児だが、この日は自分が前面に出て活躍することが

できた。F児にとっては、充実した時間だったのではないだろうか。

- ・1日目と2日目以降を比べてみると、A児の思い入れの強さが、遊びの幅を狭めてはいないだろうかということを感じた。
- ・教師に促されての挨拶だったり、Y先生がその場の雰囲気盛り上げての演技だったように思う。自分達で考えてもっとお客さんに楽しんでもらえるような内容にするにはどう援助したらよいのだろうか。

### 考察と今後の援助

「他者を意識したお店やさんづくり」

自分がリーダーになることでお店の切り盛りの仕方をこの日F児は学んだ。しかし、それは、お客を楽しませるところまでは、まだ至らなかったようである。お客さんがいないと始まらないお店やさんごっこであるが、そのお客さんを意識した店づくりができていないようである。今年度の5歳児は特にお店やさんごっこを好んでやっている。一輪車サーカスやうらない屋、デパートなどよく開店している。しかし、例えば一輪車サーカスでいうと、お客の立場にすれば何か物足りなさが残る。それは、店番の者が「お客さんを喜ばそう！」という目的を持たず、自分達が認められたい、褒め称えられたいという気持ちが強く、自分達だけが楽しんでいる傾向にあるからではないだろうか。教師は、この幼児達の上手なところは誉めるべきであるが、もっと他者を受け入れながら自分づくりをしていかなければ、自己を育てることはできないという見地に立って、援助していく必要がある。



F児とA児は年中組よりの友達関係で繋がっている。F児はA児を遊びのモデルとしてこれまでかかわってきたようである。今回のお店やさんでのF児の姿に、A児の影響が感じられる。そうすると、A児は他者へのまなざしが弱いということが見えてくる。これまで、他者を意識した遊びをしてこなくて、物を中心とした淡白な人間関係しか築いてこなかったのではないだろうか。物や技術に目が向いて、その向こうにある他者の人間性に直接かかわることをしてこなかったA児の姿がそこに表れると共に子の実態を掴み切れていない自分が見えてきた。

そこで、A児に限らず他者に対する思いを抱ける幼児が少ない中、一斉保育の中で一人一人が自分の思い、要求を伝え合い、受け入れながら、よりよい方向へ話が展開していくように援助したい。また、場を共有して遊んでいる幼児達に対して声をかけたり、場に入って一緒に遊ぶなどして援助していきたい。

表現会に向けて5歳児合同で劇づくりの話し合いをもった。

A児 「怪獣が出てくるのがいい。」

B児 「勇士がそれをやっつけて・・・」

子どもたちからは、怪獣やお姫様が登場し勇士が活躍するストーリーが出てきた。一方、昔の遊びをモチーフにして劇にしようというアイディアも出された。そして、どちらのストーリーの方に参加するか、セレクトし、2つの劇グループがつくられた。

つき組の保育室には、勇士が登場する劇グループが集まり、原案を出したC児やD児が居た。勇士やお姫様に憧れを抱くC児やD児は、劇づくりの話し合いの時も積極的に案を出してきた。

C児 「勇士が旅に出て、怪獣に出会ってやっつけるの。それで海へ行って・・・。」

D児 「森のお城に行ったら、お姫様が魔女に眠らされていて、それを勇士が助けるの。」

自分達の活躍できる役やエピソードを次々と話していった。

それを基にしながら、どんな役があるといいか、また自分は何役になりたいか、みんなで考えていった。役がほぼ決まるとその役ごとに集まり、更に細かなストーリーやセリフも相談した。

C児は、気の合う友達がモンスター役になったため、勇士をやめてモンスター役を希望した。D児は2学期の劇で天使役になりたかったのを、譲ったため今度こそはそのような役になる気でいた。この劇では妖精役になり、嬉しそうだった。

子どもたちの案を基に教師側で台本をつくり、いよいよ練習が始まった。魚役の男の子達6人。モンスター役が4人。ナレーターが4人。くま役2人。鳥役6人。妖精役6人。そして勇士役3人。それぞれ自分の役に満足気で、はしゃいでいた。

しかし、練習がスタートして何日か経ち、セリフがほぼ決まっているにも拘わらず、なかなか言えなかったり、自分の出番以外の時は、周りで関係のないような顔をして騒いでいたりして、思うように進まなかった。

勇士と鳥が立ち稽古している時、魚役とモンスター役は、ワイワイ騒いでいてみんなで作る劇というには、ほど遠かった。そんな中で

E児 「みんな、静かにして！」

という声が聞こえた。

劇をつくっていこうとするE児の真面目な気持ちが言葉になって出た。

教師はその様子を暫く黙って見守っていたが、みんなの様子にまだ本気になってつくろうとする気持ちが見て取れなかったため、教師の方から、檄が飛んだ。

教師 「みんな、このままだったら、ほんとに劇はできないよ。  
やめるんなら、今のうちです。まだプログラムもできてないし。」

子ども達 「・・・・・・・・」

暫く無言の時間が過ぎた。子ども達の表情の中には、まさか劇を取りやめるなんて考えてもいないことを教師側から聞かされて、どうしたらよいのか当惑している様子が伺えた。

D児 「やります！」

毅然とした口調で言い切った。C児も彼なりの言葉で劇をやりたいことを伝えた。他の子もそれに同調するような表情で応えた。教師は、子ども達の表情に、今、劇をみんなでつくっていくのだという気構えが感じられたため、幼児の言葉に応じた。

この後、子ども達の練習に向かう態度にはつくろうとする気持ちが見られ、前向きになってきた。丁度ストーリーも体の中に入ってきた頃だった。

くま役のF児とG児は、自分達で小道具を考えてつくり、セリフもそれに合わせて考えた。モンスター役のC児やH児は台本になかった演技を考えだした。

#### 事例への思い

- ・子ども達のアイデアを基に劇をつくり、子ども達のつくっていく過程を大切にしたい。みんなでつくりあげる喜びも体験させたかった。つくっていく過程の中には、他者とのかかわり方が淡白だったり、他者の思いを汲み取る力がまだ弱いこの子達に、劇づくりの場のかかわり合いを通して学んで欲しいという願いをもった。また、遊びの中から自然



とセリフができて創り上げていく劇のプロセスに自己表現の場をもちたいとも願った。そこで、まず自分達のやりたい役や内容を出し、幼児達のやろうとする意欲に繋げようとした。そして、どちらの劇に参加するかセレクトをさせた。しかし、実際は見通しが持てないと子ども達は、羅針盤を持たない小舟のように、今自分はどこに居て、どちらへ向かったらよいのかわからないまま、その場の状況に流されているだけだった。中には、何をすべきか分かっていて、友達に教えようとする姿勢も見られたが、全体に広がるには少数であった。

- ・子ども達がストーリーを理解し、動けるようになるまで、時間の保障が必要であると思う。だが、教師の、あと何日しかない、という焦りが、子ども達自身で見通しを持たせ、楽しみながら劇をつくっていくというスタンスを余計難しいものにしていたようである。

### 考察と今後の援助

上記のような願いをもって、取り組み始めた劇だったが、実際は時間が不足し、その時間の中で幼児達がどの程度やれるのか、教師は不安に思っていた。そのため、事例の中にあるような事態になり、こちらの願いとは離れていってしまったような気がする。

途中、あるナレーター役の幼児の「静かにして」という言葉は、劇の進行役として全体の状況が見られたから出てきたのだろう。見通しをもっていたから、この幼児はその場の状況に苛立ちをもったのではないだろうか。この時、教師はこの幼児の言葉を周囲に繋げていく必要があった。更につくっていく過程を大切にするからこそ、幼児達自身に見通しをもたせるべく話し合いをさせるなど、場づくりをすべきであった。

5歳児は、時間の制約の中で活動に取り組まねばならない機会が多い。教師も役割の一つを担って時には教師がリーダーシップをとったり、支え合ったりしながら幼児と共に活動をつくっていかなければならないこともある。活動内容を吟味し、幼児達が主体的に動ける部分を設定していくことも援助となるだろう。

## ～一年を振り返って～

この1年、友達とのかかわりの中でそれぞれの幼児がどのような場面で変容していくのか考察し、次の「劇づくりを通して」「意図的なグループづくりを通して」の2つの観点でまとめた。

### ○劇づくりを通して

3学期、表現会に向けて劇づくりをした。その中でつくる生活の一端が垣間見られた。その姿とは次のようなものである。

表現会も本番が近づいて、66ページ事例5のような様子を見せていた幼児達の気持ちにも、だんだん真剣さが増し、同じモンスターの役柄同士、セリフを懸命に覚えたりする姿が見られた。

弁当を食べた後の時間に、それぞれのセリフを劇の台本を前にして、練習している。「ね、ビーム光線、出さんけ?」「うん、そんなら、おれもやる。」「よし、〇〇〇ビーム!」など台本にはなかった振りやセリフを同じモンスター役同士で、アイディアを出し合いながら相談していた。

また、本番前日のリハーサルでは、こんな場面があった。舞台上手へ引っ込んだモンスター達が、裏の保育室を通して、テラスから下手へ入る動きに直前決まった。その時、その変更を知らなかった教師が上手から出てきたモンスター達を見とがめて、戻そうとした時である。「ちがうげんて。先生。おれら、ここから出るようになってん。」「あっち、いかんなげん。」とモンスター役4人が揃って、真剣な表情で下手へ向かっていった。直前の変更にも柔軟に対応できる幼児らの中に、劇をよりよいものにしようという前向きの気持ちを汲み取ることができる。

このような自分達で劇をつくっていかうとする真剣な姿に、幼児らの育ちを感じた。こういう姿になるまでには、紆余曲折があった。ここでは、A児に焦点を当てて述べてみる。

1学期、自分の思いをアピールしながら生活をつくっていたA児だったが、B児やそのB児の思いを支える友達から、一度受け入れを拒否され戸惑いをみせた。(56ページ事例1) この経験は今までのA児にとっての友達という捉えを考え直すいい機会となった。A児は対等ということ意識しないまでも、その後B児に対しての言葉かけが柔らかくなったり、相手の意志を確認しながら遊びを進めていかうとしたりする姿勢に繋がっていったようである。A児に相手の存在を大切に思う心が芽生え、それがB児以外の友達への接し方にもその後広がっていったように思う。A児にとって他者を受け入れなければ自分の生活も成り立たないと感じた出来事だったのであろう。

2学期、したい遊びでのアイディアいっぱいのA児は、友達の中で自分の思いを主張しそれが受け入れられないという場면을たくさん経験してきた。一人で郵便局ごっこをしたり、製作

をしったりと一人遊びをして過ごした。また、そのA児の遊びに興味をもった他の友達がA児と共に遊びをつくっていく場面もあった。そんな中でA児は他者へのかかわり方を学んでいったのかもしれない。

3学期、これまでA児を煙たがっていた友達が、A児を認めるような場面を見かけた。A児のしていた遊びに自ら参加したいと声かけしていたのである。2学期では考えられないことに教師は驚いた。その友達の成長に依るところもあるだろうが、A児の他者を尊重する姿勢が少しずつ見えてきたことに依るものでもあると思われる。

A児だけでなく、他の幼児も様々な場面での周囲との関わりを通して、育ちを見せた。幼児らのそういった経験が、3学期のつくる生活につながっていったと思われる。

### ○意図的なグループづくりを通して

かかわり合いの中から個の育ちが期待されることから、したい遊びでは仕組むことのできないグループを教師側から意図的に設定した。上記のようなしたい遊びの場での自然発生的な機会を待つのでなく、こちらからの願いを直接盛り込んだ設定保育の中で個の育ちを期待した。幼児達は、自分の主張が通らない場面に遭遇したり、逆に主張する者が少ない中で自分の思いを出しやすかったりする場面を経て、友達とかかわり合うことを学んでいった。

今回のグループづくりでは、59ページ事例2のはさみむしグループのような主張がぶつかり合い切磋琢磨できるグループの方が、学びが多かったのではないかと。A児は、このはさみむしグループの中で意見をぶつけ、反発され自分の思いが通らないこともあることを知った。それと同時に、その時の自分の感情を制御し、他者へどうかかわっていけば自分と仲間の思いが折り合いをつけられるのか判断するいいチャンスになった。A児にとってここでの経験が、したい遊びでの友達とのかかわり合い方に変化をもたらしたのではないかと想像する。

一方、同グループのC児にとっても、この経験が多少なりとも活かされたのが、60ページの事例3ではなかったか。したい遊びの時間にC児が友達の思いを聞きながら、遊びの場を構築していこうとする姿勢に意図的なグループで教師が仕組んだことの意義を感じ取れた。

設定保育で教師が仕組んだことがしたい遊びでの幼児同士のかかわり方や関係性に影響を与えるだろうということは、想像に難くない。ただ、そこで生まれる方向は教師の意図するものとは違った方向かもしれない。そうだとすると、幼児同士のよりよい関係の構築を願いつつ、今後どういった援助を施していくべきか模索していきたい。





(2) ほし組

事例1 『だって、そうや、昨日の夜中お母さん言っとったんや』 6月21日(水)

遊戯室でつき組E児、N児、H児、ほし組A児、Y児らが、ボール遊びをしていた。しばらくするとE児は泣きながら「H児が意地悪するんや。もう一緒に遊ばないって・・・」と言い、教師に近づいてきた。H児はN児、A児、Y児らと園庭に出て、遊び始めていた。

E児がT先生と話し始めたので、園庭に出てH児、N児、A児、Y児らの様子を伺うことにした。園庭に出てみると、アスレティックで遊んでいる様子が見えた。教師の姿を見付けたA児は「先生、ここから飛び降りてやろうか」と、話しかけてきた。

A児 「先生、俺、ここから降りてみようか」

N児 「おーい。俺も」

教師 「降りても、大丈夫」

A児 「そんなの簡単や」

教師はA児とN児らと話をしていた。そばで遊んでいたY児も教師の方に近づいてきた。

Y児 「先生。E児は」

教師 「今、T先生と話しているよ」

Y児 「ふーん」

教師は、Y児から話しかけてきたので「E児ちゃんのこと聞いてもいい」と声をかけた。

N児、A児、Y児は「いいよ」と答えると、口々に「俺は何にもしてないよ。たたいても蹴ったりしていないのに泣いたんや」「E児がボールをとって、強く投げつけてきたんや」「だから外で遊ぼうっていったら泣いたんや」と、言い始めた。

教師 「叩いたとかじゃなくて、H児君に遊びたくないって言われて悲しくなったみたいだよ」

N児、A児、Y児の表情が一瞬、はっとなったように感じた。

A児 「だって、そうや。昨日の夜中、お母さん言っとったんや。H児は本当はE児と遊びたくないのに遊んどるって言っていたからそう言ったんや」

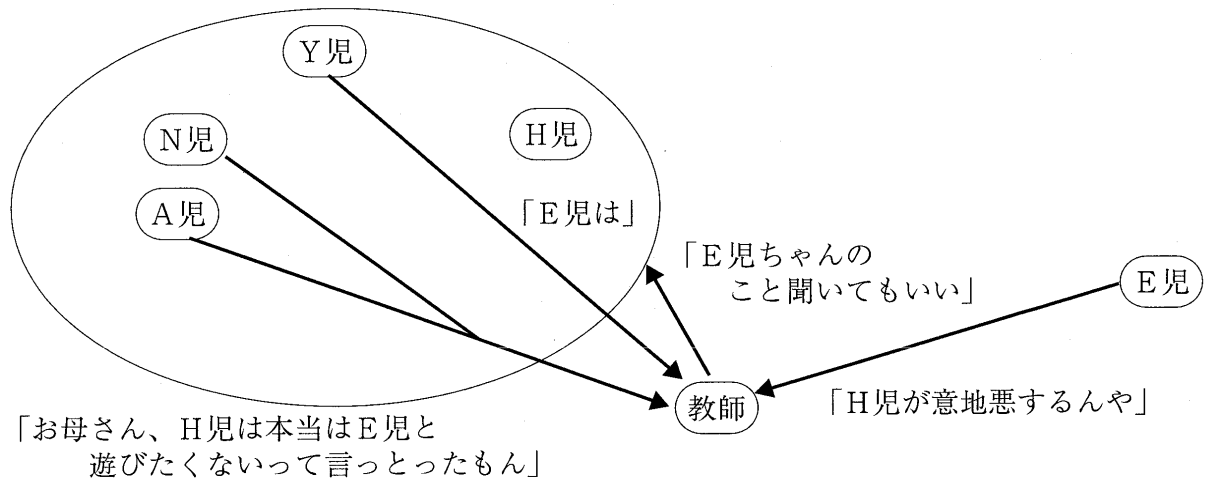
N児 「そうや。俺のお母さんも言っとったし」

A児 「だから、H児に『遊びたくないんやろ』って聞いたら、H児が『うん』って言ったんや」

教師 「H児君。E児君に『遊びたくない』って言ったんだ」

H児は「うん」と頷いた。その後、T先生と話を終えたE児が園庭に出てきた。A児、N児、H児らが雲底に挑戦していたが、Y児はE児と「きなこ餅」といいながら、石を集めて砂をまぶしていた。

<かかわり>



事例への思い

- ・ A児はこれまでも遊びの中心になり、友達をリードしながら遊んでいた。しかし、周りの友達が自分の思いを伝えることができるようになるにしたがって、友達関係が変化してきた。その為、A児はこのグループで一緒に遊ぶことが少なくなってきた。この事例は、久しぶりに一緒に遊ぶ仲間の中での事例である。
- ・ 5歳児であってもA児やN児のように、家で母親と話していたことがもとになり、友達関係がつくられていることがあることがわかった。園だけではなく母親との関係も考慮に入れて幼児らの関係を探っていくことも必要である。
- ・ Y児は、E児が泣いたことを気にかけていた様子で自分から教師に話しかけてきた。その後E児と二人で遊び始めた。Y児はその場の状況を感じ、自分の思いで言葉をかけ行動していたのではないか。



考 察

教師はこれまでのA児、N児、H児、Y児、E児らの普段の様子から、一人一人の幼児の思いがどこにあるか見えてこないことが気になっていた。この事例を話し合う中で、この幼児らは自分達で遊びを見つけてかかわり合っているが、自分の思いを出し合っていないことが見えてきた。

教師はA児らに、E児と何があったのか聞きたいと思って声をかけた。しかし、教師の言葉を聞いたA児らは「俺は何にもしてないよ」「E児がボールを投げてきたんや」など、自分を守

ろうとする言葉や「H児に『遊びたくないんやろ』って聞いたら、H児が『うん』って言ったんや」と、自分とは違う第3者の言葉を伝えている。しかし実際は、H児が遊びたくなかったのではなくA児らがE児と遊びたくなかったのである。それなのに、自分の思いを隠し、その場を乗り切ろうとしている。この幼児らは、自分を正当化するあまり友達の思いを探りながら関係を築こうとしていなかったのことが見えてきた。

また、「お母さんが言っていたから」という言葉が発せられたことに驚いた。友達との会話の中ででてくる何気ない言葉は、これまでのかかわりの中で感じて発せられたのではなく、母親のなにげない言葉を受けて発せられた言葉であった。幼児らの関係は、自分達でつくりあげてきた部分もあるが、母親の关系到左右されていることが見えてきた。

### 今後の援助

- ・それぞれの幼児が、自分の意志で思いを表現しているときには大いに認めたり励ましたりしながら、幼児らが自分達で関係をつないでいけるようにする。
- ・幼児らを取り巻く母親との関係を探る。

### 事例2 リレー遊び

10月7日にのびのびフェスティバルが行われた。その中でつき組対ほし組のリレーを行った。幼児らは昨年度の年長児がリレーをしていたこともありリレーに対する思いは強く、年長児になればリレーができるんだという憧れをもっていた。そこで、今年度もリレーをすることになりクラス全員でリレー対決に向けて何度か練習をしてきた。その中でT児は、まわりの幼児に早いと認められ、リレーに誘われるようになった。

#### 「バトンタッチ遊び」

10月16日（月）

S児らがバトンを手に持ち「おーい、リレーする人おらんか」と仲間を集めている。T児は「何にもすることない」と言いながら、教師のそばで過ごしていた。

S児 「T児、リレーする」

T児 「うん。する」

T児は教師の手を離し、リレーのメンバーに加わった。数人の幼児が集まったので、リレーを始めることになった。S児は「あそこ（ジュニアブロック）まわってくることね」と、周りの幼児に伝えた。T児、U児らは「わかった」とうなずき、エンドレスに続くリレーになった。S児が「これ最後ね」と声をかけると、そこで一回戦が終わった。その後も同じように繰り返し行われた。何度か走った後、休憩するためにリレーは一度中断され新しいメンバー集めが始まった。

S児 「B児、リレーする」  
B児 「いいよ」  
S児 「俺、H児呼んでくる」

S児はH児を呼びにいった。B児、U児、T児はバトンを手にとって「リレーする人いませんか」と園内をまわり仲間を集めている。S児とH児が戻ってきた後、あらたにJ児が加わり6人でスタートした。

S児 「ちょっとまって、そんなに前行ったらずるや。もっとさがれや」  
T児 「こんなに前出てるよ。ここや、さがって」

このような言葉をお互いかけながらもしばらく走っていたが、どんどん前に出て行くのもう一つジュニアブロックを持ってきてスタート地点に置いた。そのジュニアブロックを目印にバトンタッチが行われることになった。S児、H児、J児対T児、B児、U児というチーム分けが行われた。少しでも早くバトンを渡してもらおうと、待っている幼児が少しずつ前に出ていくようになってきた。

S児 「前でんな。そんなんずるや」  
B児 「わかった。さがればいいんやろ」  
S児 「ずるや。U児、前でんといてって行ったやろ。U児のせいや」  
J児 「こんなんやろ（U児が出てきていた場所に出ていってやって見せている）」  
S児 「U児、ここまで出とれんぞ」

T児はその言葉を聞き、U児になにやら話しかけている。

S児 「行くぞ。用意ドン」  
T児 「ちょっと待って、J児が行ってしまった」

H児、U児、B児もJ児を気にしている。S児「ほっとけ、よーいどん」と声をあげると、一番目の幼児が走り出した。U児、B児らはお互いに「おまえさがれっちゅうに。おい、ブロックにいろ」と声をかけている。T児は、U児らが前に出ていく度にスタート地点に戻るように手を引いて戻していた。幼児らはジュニアブロックを気にしながら走っていたが、S児の「これで最後ね」という言葉で一回目のリレーが終わった。

#### 事例への思い

- ・ T児はこれまで「つまらん。何にもすることないもん」と言いながら教師の周りをうろうろしていることが多かった幼児である。しかし、リレー遊びが始まってからは、S児と一緒に

リレーを楽しむようになってきた。T児にとってリレーは友達と一緒に遊ぶきっかけとなっている。

- ・自分達でゲームを進められるようになってきている。しかし、S児中心に行われ、周りの幼児がそれにしがっているように見える。この様子をどのように捉えていけばいいのだろうか。

## 考 察

### ○クラス全体での体験の大切さ

のびのびフェスティバルに向けて5歳児二クラスでリレーの練習をした。その体験の中で、T児はみんなに「早い」と認められたことがきっかけとなり、クラスの中で自信を持って生活するようになってきた。その自信が土台となって、クラス以外の活動でも生き生きと生活するようになった。この事例の中でもT児は、教師



と離れてリレーの仲間に加わった。誘われたり、誘ったりしながら友達と一緒に過ごしている姿を見ることができ、嬉しく思っていた。T児にとって一つの活動をみんなで体験したことがきっかけとなり、友達との間に信頼関係をつくったり、仲間関係を広げたりしていることが見えてきた。

クラス全体で共通体験することは、したい遊びでは見つけられなかった友達関係ができたり、広がったりしていくきっかけになりうることをあらためて感じた。

### ○競い合う楽しさ

今年度、リレー遊びに至るまでの過程が十分ではなかった。そのため、今の幼児の思い（育ち）と教師の思いのズレを感じた。幼児らは、リレーにはルールがあることを知り、勝ち負けのあるおもしろさを感じていた。しかし、教師が思うチーム対チームの競い合いではなく、隣に並んだ友達と1対1で競い合っていることが見えてきた。その中で幼児らは一人一人の個性（走るのが速い人がいたり遅い人がいたりすることなど）に気づいてきた。だからこそ、自分達で比べることができる走る距離やスタートする場所にこだわり、相手チームの誰と走るのかということを気にしていたことが見えてきた。

今後一人一人の競い合いから、チームで競い合う楽しさを感じていけるようになることを願い、幼児らがお互いの個性を認め合い、かかわっていくことができるようにすることが大切である。

## 今後の援助

- ・クラス全体の活動として一人一人の個性が生かされる活動を取り入れていく。
- ・幼児の育ちや幼児らが何を楽しんでいるのかを見極め、集団活動を仕組んでいく。

5歳児で、クリスマス会に『ブーくんのクリスマスツリー』という劇をすることになった。そこで、ブーくん、ねずみ、うさぎ、森の動物達、おおかみ、星、天使、合唱隊、楽器隊、それぞれの役決めを行った。

子ども達一人一人がやりたい役を決め立候補することになった。役の人数があまりにも多いところはそれぞれのグループで話し合っ、誰がなるのか決めることになった。



〈星役を決める幼児らの話し合い〉

C児、M児、P児、F児、D児、J児、Q児、R児、O児らが、星役に立候補していた。その中で6人の幼児が星役になることになった。

C児 「じゃんけんするぞ」

O児 「エー。じゃんけん」

C児 「じゃんけんで決めればいいがいね」

まわりの幼児も納得したようで、じゃんけんを始めた。

みんな 「じゃんけんぽん」

C児 「俺の勝ち」

まわりの幼児が不満そうな表情を見せた。Q児、O児らが「そんなのずるい」と反抗していた。もう一度じゃんけんをした。するとC児とM児が「俺らの勝ち」と声をあげている。D児とJ児は教師に「先生、C児君とM児君がずるばかりする」と訴えにきたので、近くで様子を伺うことにした。

C児 「わかったわいや。もう一回するぞ」

みんな 「じゃんけんぽん」

C児、M児 「俺らの勝ち。だってこれなんでも勝てるやつやもん」

と、教師の方を見ながら弁解しているが、Q児やO児らに「ずるしとる」と言われ、自分達も良いことをしていると思っていないためか「わかった。もう一回すればいいんやろ」と、同じようにじゃんけんを繰り返した。

C児 「俺とM児君は決まりね」

まわりの幼児が「えー。そんなのだめや」と二人に反抗していた。

教師 「なんかずるいことしているの。正々堂々と勝負したら」

教師が声をかけると、まわりの幼児も「そうや。ちゃんとしてよう」と言い出し、もう一度じゃんけんをすることになった。そして、じゃんけんで勝った幼児が星役になった。

### 事例への思い

- ・ 5歳児全体の取り組みの中で、一人一人が目的をもち、役決めを行っていた。それぞれ「なりたい」という思いを抱いている幼児が集まって話し合いが行われたこともあり、簡単にゆずろうとしない強い思いを感じることができた。
- ・ D児、J児、O児、Q児など、したい遊びの中ではこの事例のようにC児に向かっていくことはほとんどない。「やりたい」という思いがあったからこそC児やM児のしていることに対して「ずるい」と訴えることができたのであろう。

### 考察と今後の援助

行事に向けての取り組みの中で、時間に追われ早く進めなければならないと教師があせってしまい、幼児らのかかわり合う機会を逃してしまうことがある。この事例はまさに教師として反省させられる事例である。幼児らが相談して自分達で決めることができるようにという願いをもって取り組み始めたにもかかわらず、教師の言葉はC児のやっていることはよくないことだと判断し、みんなに知らせるだけのものであった。教師は『劇をすること』を大切にするあまり、幼児らの考える時間やかかわり合う場を奪ってしまったのである。

C児をはじめ、集まった幼児らはみんな星役になりたいという思いをもっていた。それぞれの幼児は自分が星役になることができるようにと考えていた。その中でC児は自信のあるジャンケンで決めることを提案した。まわりの幼児もそれを受け入れ、ジャンケンをすることになったが、C児はまわりの幼児が「ずるや」と言っているにもかかわらず、何度も繰り返しずるをしていた。何度も同じことを繰り返すことに対してまわりの幼児らは怒っている。また、ジャンケンにはルールがあるが、C児はそのルールに則っていないことをまわりの幼児は訴えている。しかし、C児にはこのようなまわりの幼児の思いは伝わっていなかった。教師はまわりの幼児が「ずる」と感じていることは何かをC児に伝えていくことが必要であった。

教師がその場を納めるだけでは、問題が解決したことにはならない。教師が問題を見極め、問題をはっきりさせることが必要である。幼児が自分達で今起こっていることの問題は何かをつかみ、そのことについてお互い思いを出し合い、合意していくことができる場が大切なのである。その過程を保証していかなければならない。

「先生、3人しかいないから外で一緒にリレーしよう。あの線(ラインパウダー)引いてやろう」とA児、Y児、T児に誘われたので一緒に園庭に出た。Y児、A児がラインを引き、T児がバトンを準備しているところにI児、K児らが加わり、その後、G児、U児、L児らが「俺らもやる」と加わってきたので、教師はリレーの様子を見ていた幼児らと応援団になって見守ることにした。

A児 「チーム分けしよう」

T児 「グーキー(ジャンケンでグーかチョキを出し、同じものを出したものの同士がチームになる)したら」

みんなで一つの円になりグーキーでチームを決め、ゲームを始めた。一回戦が終わる度に「今はこっちのチームの勝ち」と、審判役の幼児が勝負を告げていた。

そこに、S児、N児らが加わってきたので、もう一度チーム分けを行うことになった。これまでと同じようにグーキーでチーム分けを行い、A児、G児、L児、U児らと、S児、T児、N児、Y児らの2つのチームに別れた。

S児 「やった、こっちのチーム強い。俺らの勝ちや」

A児 「そんなのやってみんとわからんやろ」

T児 「そうや。やってみんとわからんよ」



A児は「U児、おまえ一番ね。次はG児」

と、相手チームの様子を見ながら走る順番を考えていた。そして「いいか、なるべく(コーナーの)近くを走れや。バトン落としたらだめやぞ」と、チームのみんなに語りかけた。

審判役のK児の合図でゲームが始まった。最初、S児チームがリードしていたが、バトンを落とした。

A児 「今のうちや。速く走れ」

その声を聞き、G児は早く走ろうと手を思いっきり振り、コーナーぎりぎりを走って戻ってきた。その為、A児のチームがリードすることができた。しかしまた抜かれてしまい、A児のチームは負けてしまった。A児は「ああ、負けた」と落胆しながらも、G児らの「もう一回やろう」という声を聞き、「そうや。もう一回」と声をかけた。もう一度チーム分けを行うことになった。S児が「俺のチームになりたい人」と言いかけたが、「グーキー」というまわりの幼児らの声で、声をひそめた。みんなで円になりグーキーでチームを決めた。



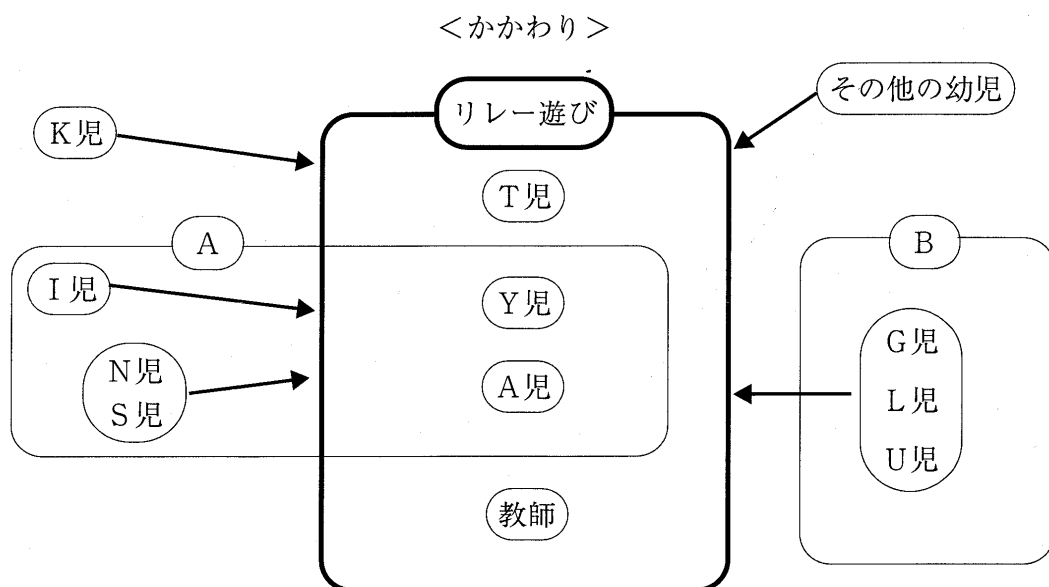
Y児 「作戦たてよう」  
 A児 「ゲーの人集まれ」  
 T児 「チョキの人は？」

と、同じチームになった幼児が集まり、今度はそれぞれのチームで走る順番、バトンの渡し方、走る道順などを考えていた。作戦が決まるとスタート地点に並び、審判役の幼児の声でゲームを始めていた。その後も、みんなで繰り返しゲームを楽しんでいた。

### 事例への思い

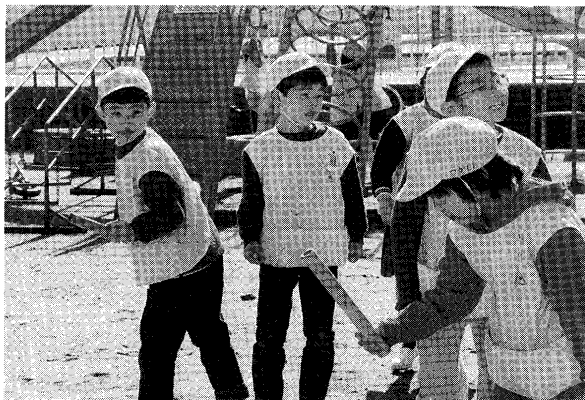
- ・これまで、ほとんど一緒に遊ぶことがなかったA児、Y児、T児らとG児、L児、U児らが一緒にリレーをする姿を見ることができ、嬉しく思った。
- ・2学期、のびのびフェスティバルでクラス対抗リレーを行って以来、何度も繰り返し行われてきた遊びである。これまで教師が加わらないと繰り返して行うことが出来なかったが、この日自分達でゲームを進めていこうとしていた。特にチーム分けでは、これまで自分の仲間を集めたり、早い人が集まるようにしていたのだが、この事例ではジャンケンという方法を使っている。リレーというゲームに対する思いが、体を動かしたり友達との触れ合いを楽しむことからゲームそのものを楽しむ段階に変化してきたのではないか。また、「やってみんとわからんよ」と声をかけた幼児や自分達で集まり作戦を考える幼児らの姿からそれぞれ幼児の育ちと共に集団としてみんなで遊んでいるという幼児の思いを感じた。

### 考 察



リレーは2学期に学年で取り組んで以来、時間があれば行なわれてきた遊びである。しかし、これまでしたい遊びの時間に＜かかわり＞の図のAとBのグループが一緒に遊ぶ姿を見ることができなかった。この事例で、この二つのグループがかかわり合って遊ぶ姿を見ることができ、嬉しく思った。では、なぜ一緒にリレーを楽しむことができたのが考えてみた。

①遊びに最初から参加することは、仲間をつくる上で大切なことである。この事例では、教師が幼児らと一緒に準備を始めていたことで、これからリレーが始まるという雰囲気がまわりの幼児らに伝わった。G児らはその雰囲気に誘われて「俺らもやる」と入ってくることができたと考えられる。一緒に遊びを始めることができたため、一緒にリレーに取り組むことができたのではないか。



②A児、Y児、T児らは、誰と同じチームになっても楽しむことができるようになった。ゲームの中でA児やT児が「やってみんとわからんよ」と言いきることができたのは、リレーというゲームのおもしろさ（競い合う、公平、何度も繰り返して行えるなど）を楽しむことができるようになったからだと思われる。

③友達の中には走るのが早い人がいたり遅い人もいたりするが、同じチームになった友達と協力して勝ちたいという思いからであろう。G児らもその言葉に応えようと自分なりにできることを精一杯行い、チームのためにがんばっていた。

このことから幼児らは、それぞれの幼児がもつ個別性に気づき、それを生かしながら友達とかかわり合っていくことができるようになってきた。その為、リレーを楽しむことができるようになったと考えられる。

#### 今後の援助

- ・みんなでやりたいという思いをもって取り組めるようにする。
- ・それぞれの友達と個別性を生かしながら互いにかかわり合っているように援助していく。



## ～一年を振り返って～

この一年幼児らがかかわり合いながら過ごす中で、様々な育ちが見えてきた。そのことから「長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方を探る」「他者に認められる場の重要性」の2点について考察してみることにする。

### ○長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方について

A児は3年保育児である。3、4歳児の時から6～7人の友達と一緒に過ごし、5歳児に進級してからもクラス活動以外はその友達と一緒にいることが多かった。そのグループの幼児らは、自分達で遊びを見つけて遊んでいるように見える。しかし実際は本音でかかわり合っていないことが見えてきた。自分の弱い部分を見せないようにしたり、自分が悪く思われないように自分を守ろうとしていた。また自分達でつくってきた仲間ではなく、母親の関係によってつくられてきた仲間であることも見えてきた（事例1）。そこで教師は、このグループの関係を崩し、一人一人が自分の思いを素直に表現できるようになって欲しいと願い、それぞれの幼児らが自分の気持ちを表現しているときは大いに認め、励ましてきた。

2学期になると、みんなの前で泣き叫ぶことがあった。これまでには見られない姿であったが、A児にとっては自分の本音を表現することができた最初だったのではないだろうか。そこでこれは良いチャンスだと捉え、教師がA児の全てを受け入れることにした。教師からA児に働きかけ、スキンシップをとったり、じっくりA児の話を聞いたりするようになってきた。また、教師に甘えることは恥ずかしいことではないことを伝え、みんなの前でもA児を受け入れ、この姿を大切にしてきた。そのこともありその後もA児は、泣いたり、すねたりしながら自分の気持ちを友達にぶつけていくようになった。この頃からグループの幼児と別れ、他の友達と過ごすようになった。その友達はA児のありのままの姿を受け入れてくれた。そのためA児はその友達と一緒にいる時には、格好を付けずに、自分をさらけ出すことができた。この友達とかわかることでA児は自分らしさを出すことができたようになったのである。この友達と十分かわかり自分らしさを出していければ、他の友達とのかかわりの中でも自分を出すことができると思い見守ってきた。

3学期には、以前のグループで遊ぶ姿が見られるようになった。しかし1学期とは違い、リレーやサッカーなど一つの遊びを楽しむために集まり、一緒に過ごすようになった。A児にとって、2学期に見つけることができた友達の存在やこれまでの教師との関係がベースとなり、本当に遊びたい仲間とかかわっていくようになったのである。このかかわりの中では、問題を回避しないで友達と思いをぶつけ合いながら、仲間関係を築こうとしていた。お互いに他者を



認め合い、友達とかかわり合いながら遊びをつくっていく姿が見られるようになってきたのである（事例4）。

A児の変容を通して、存在そのものを受け入れてくれる他者との出会いの重要性が見えてきた。この事例では教師の支えの元に、A児自らがつかみ取ってきた関係であった。そういう場の保証も必要だが、長期的な見通しをもって教師が他の友達との出会いを仕組んでいくことも援助の一つとして重要ではないかと考える。

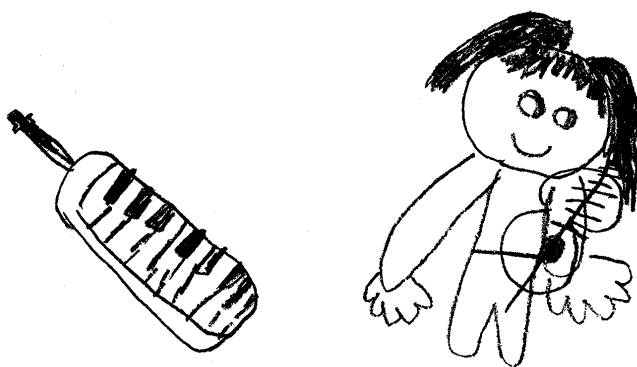
#### ○他者に認められる場の重要性について

事例2は、なかなか自分でしたいことを見つけたり、気の合う友達を見つけたりすることができなかったT児がクラス活動で取り組んだりレーを通してみんなに認められ、そのことで幼稚園生活に自信をもって取り組めるようになった事例である。それまでもT児は運動的な遊びが好きで、家庭では野球などに取り組んでいた。しかし、幼稚園の生活の中



では自分の思いを十分に表現することができず、同じ思いを持つ友達を見つけて遊び込むことができなかった。そこで、クラスみんなで運動的な遊びに取り組んだ。これまで、T児のこと（運動的な遊びが好き、走るのが速いなど）を知らなかった幼児もT児のことを知り、認めるようになった。また、T児も友達に運動的な遊びの好きな友達がいることを知った。そのことが一つのきっかけとなり、自分のしたいことを見つけ、お互いを誘い合って取り組むことができたと考える。

このように、T児自身は友達に認められたことで変容し、まわりの友達もT児を認めることができた。他者を受け入れることができる時期だからこそ、他者を認めたり、他者に認められる様々な場を個の育ちや状況に応じてセッティングしていくことが大切だと感じた。



## 4. 保健室（養護教諭）の事例

### 事例1 「頻繁に保健室へやってくるA児」

### 保健室

ほし組A児は、ほとんど毎朝のように、何らかの理由を作って、養護教諭とかかわりをもとうとしてくる。登園途中に摘んだ草花を持ってきたり、家で作った些細な傷の処置を求めたり、家庭でのトラブルの鬱憤をはらしに來たり、きっかけは様々である。登園後、身支度もしないままやってくることもたびたびある。朝だけにとどまらず、遊んでいる最中や片づけの時間、牛乳の時間、弁当の時間、降園準備の時間など時間かまわずやってくる。

養護教諭のところへやって來たときは、その理由が解決されても、膝の上に乗ったり、背中に負ぶさったり、養護教諭の体に触れたりなどしてスキンシップを求め、いつまでも去ろうとしない。

養護教諭とのかかわり方も他の幼児とかかわっているところへ割り込んできたり、ある時は、他の幼児がいなくなるまで待っていたり、他の幼児がいなくなった頃をみはからって再びやってくるなど予測もつかない状況である。また、かかわりの頻度や長さもその時々によって違う。ちょっとのかかわりですぐ戻っていく時もあれば、なかなか離れなかったり、いったん離れていってもすぐに戻ってくることを繰り返すこともある。一対一でゆったりかかわれたと思えるようなときの再来頻度は少ない。

また、参観日で、母親が参観に來る日は養護教諭には近寄ってこない。参観日であっても母親が來ない日、來てない時間帯（自分の母親が何時から何時まで参観するか本人は知っている）はいつもと変わらず、養護教諭のところへ來る。

最近、誰にも邪魔されず、ゆっくりかかわる時間がもてた。その際「片づけ以降、保健室に來るときは担任の先生に言ってから來ること」という約束をした。それ以来、ほぼ約束は守られ、やってくる頻度もかなり減っている。滞在時間も短くなっている。

### 事例への思い

A児は以前に比べ養護教諭と過ごす時間はかなり、減ってきている。その分、友達とかかわる時間は確実に増えてはいる。特に、好きな遊びをしている中で、友達とかかわるという場面がよく見られるようになってきた、という意味では友達とかかわるという面での成長は感じられる。しかし、遊んでいる最中にやってくる頻度が減った分だけ片づけ、弁当などみんなで過ごす時間、特に決してA児にとっては楽しい時間ではない時間帯にやってくる頻度が気になる。朝あるいは遊んでいる最中にやって來たときに、ゆっくり本人が満足するようにかかわれなかったときは、たいてい片づけやクラスでの活動の時間帯に再来する。

自由に遊んでいる時間以外の時間は、A児にとって、決して楽しい時間ばかりではない。しかし、しなければならないことのある時間帯である。しなければならないことを指摘すると指摘されたことのみをして、再びやってくることやこちらが言う前に最低限しなければならないことのみを済ませ、しっかり言い訳できる状態を作ってやってくる。

友達とやっとかかわれるようになってきているA児ではあるが、創る生活という面では疑問である。

### 事例への思い

#### ○安定の場、心のたてなおしの場合としての保健室

自分が自由に遊んでいる時、充実している時の来室はなくなり、したくないことのある時に、保健室へ逃げてくるという捉えをすればわがままな行為、いやなことをさけている行為と捉えられる。しかし、A児の行為は誰に言われたわけでもなく、自ら保健室を選択し、自らの判断で来室していると捉えるならば、個としてはとても主体的に動いているということになるのではとの指摘を研究会で受け、A児の行為をネガティブに捉えていた自分に気づかされた。この事例をとおして一義的な捉えではなく、より広い視野に立って子どもを捉えていくことの大切さを学んだ。

A児の行為をわがままと捉えてしまえば、保健室で受け止めることに躊躇してしまうが、主体的な行動と捉えれば、受け入れていけるであろう。また、A児は保育室の他に安心できる場を自ら確保できたということは、養護教諭との関係性の中で築いてきた成果ともいえる。A児にとって保健室は自立の糧になっているのかもしれない。A児が徐々に養護教諭と過ごす時間が少なくなり、友達とかかわって遊べるようになっていくという状況をみても保健室でゆっくり受け止めてきたことは間違った方向にはいってはいなかったのであろう。この事例は保健室に存在しながらも自立に向かっている事例ではないかと考えられる。

保健室は時には「安心の場」時には「逃げの場」時には「骨休めの場」、その時々の子どもの求めに応じて、柔軟に役割を担っていければと思う。

#### ○担任との連携

少しずつ養護教諭から離れていっている現在のA児があるのは、A児が保健室に来たときに養護教諭が受け入れてきたことのみならず、担任が頻繁に保健室に行くA児、時には担任以上に長時間養護教諭と過ごすことのあるA児を丸ごと受け止めてきた影響は大きいだろう。ずっと担任と養護教諭が連携をとり、ともに「現在のA児」を受け止めてきた。A児が時間がかかりながらも、少しずつ安定した幼稚園生活が送れるようになってきたのは、思うがままに保健室を利用し、養護教諭と十分にかかわり、自分の生活を関係性の中で探るという生活を続けてきたからのように思われる。

#### ○保護者とのかかわり

登園時、降園時、頻繁に母親のA児に対する不満を聞くようになった。「ぐずぐずしている」

「できるくせして自分でしない」「大ざっぱで、ルーズ」「兄や妹に意地悪」などA児に対する不満は絶えない。母親の育児に対するいらだちやもうすぐ小学生という焦りを感じた。それがA児を不安定にさせている要因の一つでもあるのではないかと思い、日々母親の不満を聞きながら、A児の行為をポジティブに受け止められるよう働きかけていった。最近になり、母親がA児の行為をおおらかに受け止めるような言動が増えたり、登園時、がみがみせき立てるような行為も減ってきた。そのことにより、朝のA児の表情が軟らかくなり、朝から保健室へ来る回数も減っていった。A児の場合、母親の影響は大きく、子どものみならず母親にも目を向けた支援の必要性を感じた。

## 考 察

- ・担任と連携をとりながら、保健室では全面的に受け止めていく。
- ・育児にいらだちや焦りを覚えている母親を受け止め、おおらかに、育児に取り組めるよう応援していく。

### 事例2 B児の突然の登園渋り

### 保健室

さくら組B児は、6月中旬から登園を渋りだした。母親と保育室に泣き泣き入り、担任にしばらく抱かれているうちに、母親は帰るという日々が続いていた。

6月20日 養護教諭が朝の健康観察のため、玄関付近にいと母親が養護教諭にB児が腹痛を訴える日が続いていることを話すと同時に、最近の登園の状況を話す。腹痛は家を出るときには異常がなく、車で幼稚園に向かう途中に訴え、家に引き返すこともたびたび。家に戻り、トイレにはいるが下痢をしていることも多い。出ないのに顔を真っ赤にして気張っていることもある。腹痛の状況を聞いているうちに、母親はクラスの友達に殴られたことがきっかけで登園を渋りだした等と訴え、涙する場面もあった。

B児は母親と養護教諭が話している様子を横で聞いているうちに泣きやみ、養護教諭の「お腹痛いの治るまで保健室で休んでいようか」という誘いかけにすんなり従い保健室へ来る。クラスでの活動時間まで保健室で過ごしクラスでの活動が始まると養護教諭と共に保育室に出向く。保育室の中ではつかず離れずしているが、養護教諭が保育室からいなくなると奇声をあげて探し回る。

この日以降、養護教諭が玄関付近にいと、母親が「座主先生がいるじゃない。保健室へ行っても大丈夫だから行ってらっしゃい。」と言い玄関先で母親と別れ保健室に来る。玄関に養護教諭がいないときは、母親と共に保健室までやって来る。保健室に来て泣きや

むと自ら保育室に身支度に出かけ、しっかり身支度を済ますとクラスでの活動時間まで、保健室で過ごす。保健室では奇声を発したり、パソコンのキーボードを両手でばちばち叩くなど落ち着かない様子も見せるが、本読みにふけったり、保健室に来ている幼児達と会話を楽しみながら遊ぶ場面も見られる。しかし、C児（一度叩かれた幼児）が保健室に入ってくると露骨に恐怖心を見せる。

6月27日 保健室から外へ無理なく誘い出すために、牛乳の準備の手伝いを依頼すると喜んで行く。この日以降、時計を見ていて10時になると自ら牛乳の準備に向き、牛乳の準備が完了すると一人で保育室に戻るようになる。牛乳の準備を他の幼児が手伝おうとすると抵抗を示す。また、それ以前に他の幼児が保育室に誘ったり、遊びに誘っても反応しないでいる。

7月4日 母親と保健室にやってくるが、これまでのように泣いてはいない。しばらく、保健室で過ごすと、窓から外をにこにこしながら眺め、「先生、一緒に外行こうよ」と誘う。

7月7日 「今日も泣かないで一人出来たよ」「泣いていないけどだめなんだ」この日以降、一人で保健室にやって来て、保健室に来た理由、いる理由を言葉で語る。

7月10日 いつものように保健室で過ごしているが、しばらく窓から外を眺めていて、「外行ってくるわー」と言い一人で出ていき、園庭で数名の幼児達と遊ぶ。10時になると牛乳の準備に戻ってくる。

7月11日 保健室には来ないで、直接保育室へ行き活動する。この日以来保健室への登園はなくなったが、一日に何度も「ザスはどこだー」「アユミはどこだー」と奇声を発する。また、牛乳の時間になるといそいそと牛乳の準備にやってくる。

8月3日 夏期保育

B児は一学期の後半が嘘のように晴れ晴れとした表情で「おはよー。僕来たよ」と言い登園する。

母が降園時幼稚園の玄関で倒れる。

B児は「先生、大変、大変すぐ来て。早く早く」「ママが倒れたの」と言い教官室にいる養護教諭を呼びに来る。B児は母親を保健室に運ぶ間、母親の荷物をまとめたり、「大丈夫?」「頑張って」など声掛けをしたりと、うろたえることなく落ち着いて対応している。

母親の両親の迎えで帰宅し、受診した。結果、過呼吸発作と軽い貧血と診断される。倒れた翌日、この報告を受けた。母親は自分の健康管理どころではないほどの育児に対する不安やいらだちなどを泣きながら訴えた。



## 事例への思い

- ・ B児の突然の登園渋りの原因を母親は友達の暴力と訴えているが、暴力は原因ではなく、きっかけにすぎないと思う。B児が頻繁に発する奇声が幼稚園だけではなく家庭でもよく見られることや保健室でのいらいらした様子や落ち着かない態度、日々状態の変化する吃音などから母子関係、家庭環境など幼稚園生活の中だけでは解決できない問題を感じる。
- ・ 母親の様子から母親をも含めた心身の健康管理の必要性を感じる。

## 考察と今後の援助

### ○母親の不安定な精神状態の影響

B児の登園渋りは、母親との協力体制のもと日に日によい方向に向かっていたかのように見えた。

腹痛を訴え登園を渋る→母親とともに保健室に登園する→一人で保健室に登園する→保健室を経由しないで保育室に登園できる、と段階を踏んで登園渋りは徐々に解決され、夏休みを迎えた。しかし、母親が夏期保育の迎えの時、過呼吸発作のために倒れた。この出来事を通して、B児の登園渋りや日々の不安定さが母親の精神状態と無関係ではないということが明らかになった。

これまで、B児の登園渋りの原因を母親がいうがまま、友達とのトラブルと捉え対応してきた。しかし、母親の発作がきっかけで、登園渋りということのみの問題ではなく、B児自身の精神的問題を考えた。

また、母親が倒れ、意識が混迷している中、B児は妙に冷静だった様子から、このような状況は珍しくないのではと推測される。日常的に不安定になっている母親が一身に育児を担い、その中で生活しているB児は安定できなかったのではないかと考えた。

### B児の母親の言葉

- ・ 「自分はこの子が生まれてから一度も熟睡をしたことがない」
- ・ 「子どもと夫の食事はきちんと準備しているが、自分の食事はあんまり食欲がないから食べたり食べなかったり適当」
- ・ 「自分の健康管理どころではない」
- ・ 「この子を育てるのは私の責任」「この子がうまく育っているか心配」
- ・ 「B児のどものりのことを自分の親からもおこられる」など

上記のB児の母親の言葉からこの母親の育児の大変さがわかる。その上、「自分の責任においてこの子をいい子に育てなければいけない」という思いがあり、必要以上に人目を気にし、母親自身、幼稚園に来ることが負担になっている。それがB児に伝わり、登園を渋ったり、不安定になっていたのではないかと考えられる。

母親の異状な緊張を取り除き、もっと楽しめる育児観を示してあげことで、少しでも母親が楽になり、安定することが望まれる。それが強いてはB児の安定につながっていくのではと思われる。

また、幼児期の母と子は心身ともに密着していることから、母親の健康管理を含めた健康管理を考えていくことが今後の課題になってくるのではと感じた。



事例3 9月20日 「歩けない！」

保健室

遠足の日、うさぎ組D児は母親に抱かれ、登園する。

- 母親 「朝起きてから、歩けないって言うんです」  
「昨日、寝る前はどうもなくて、朝起きてきたら歩けない状態だったんです」  
「どこもどうもなってないし、寝る前にも特に何もなかったし、強いて言えば寝ているときベッドから落ちたことくらいかな。でも、その時も自分で起きあがってまた寝たし、ベッドから落ちることはよくあることで、これまでもけがをしたことはないし・・・」  
「本当に何もなっていないし、本人も遠足には行きたいって言っているし、行けないでしょうかね。迷惑ですよ」

足を観察するが特に異常は見あたらなかった。歩かせてみようとする

- D児 「歩けない」  
「足がびりびりする」と言いながら母親に抱きつく  
母親 「遠足行きたいね。やっぱりむりかなー？」「D児どうしよう？行きたい？」  
D児 「行きたい。ママも」

母親 「ママは行けないの」

D児 「・・・」

少し離れたところから手招きして呼ぶと頑張って歩こうとはするが、右足の膝に力が入りきらず、ぎこちない歩き方をしている。歩く様子を再三母親と担任と養護教諭で確認するが、外観上異常は見あたらない。歩行を拒否することはなく、痛みを訴えることもなく、歩行障害のみがあった。

母親に昨日から今朝までの生活を時間をおって再度、話してもらったが、歩けなくなる原因は特に見あたらなかった。本人の様子からも歩行障害を装っているとも思えなかった。

母親の沈んだ様子が少し引かかったため、精神的なものによる可能性についてたずねてみると。

母親 ハッとした表情で「ショックで歩けなくなるってあるんですか？もしそうだったら元に戻るんですか？」

精神的なショックで歩行障害をきたすこともあることを説明すると

母親 「昨日、私がD児の前で泣いてしまったんです。私もショックで何も言えず、ただただ涙が出てきたんです。涙もろいから。きっとそのせいです。すごくショック受けたんだと思う。私が泣いている間中、私の頭をなでてくれていたんです。優しい子なんです」

「昨日、E児と遊んでいて、おままごとのお碗を投げたら、E児にあたってしまい、けがをさせてしまったんです。今までも物を投げることはあってもけがをさせることはなかったので、けがをさせてしまったことが私自身がショックで怒るに怒れず、ただただ涙が出てきたんです。本人は全く悪気はなかったんです。」と言っているうちに母親は泣き出す。

本人の歩行の様子、外観、母親の話から歩行障害は精神的なものの可能性が高いことと歩行障害はあるものの何とか歩けること、本人も保護者も遠足の参加を望むことから遠足に参加させることにした。

遠足でも歩行障害は続いてはいたが、全行程自力で歩いた。

翌日、母親に遠足から帰宅後の様子を聞くと

母親 「遠足から帰って来たときは朝と同じ状態だったが、お昼寝をして起きてく

ると嘘のようにけろっと治っていた。だから、病院にも行っていないし、家族は誰もあの状態を見ることはなかった。」

「遠足でストレスが解消できたのかも。きっと昨日のことが忘れられ、それで治ったのかも。」

「先生が言ったとおり、やっぱり精神的なものだったんですね。親は全くそうとは考えられませんでした。」

「あの子があんなに繊細な子だとは思っていませんでした。すごく優しい子で、今まで悪いことをすることがなかったので、怒ることもなかったんです。物を投げることはよくあっても、悪気もないし、人にけがをさせることもなかったし。お姉ちゃんと喧嘩することはあってもあの子が怒られることはなかったです。いつもお姉ちゃんが怒られていて。お姉ちゃんを怒ってもなぜかあの子を怒る気にはなれないんです。」

「今まで一度も怒られることがなかったから、昨日のことはショックだったんでしょうね。でも、昨日も一言も怒らなかったんですよ。ただただ、私が泣いてただけで。私が泣いたことが相当ショックだったんですね。あんなになったのも私のせいなんですね。でも、私は涙もろくて、すぐに泣いてしまうんです。これからどうしたらいいのか。またあんなふうになったらどうしようかと思うと怖くて。あの子にどう接したらよいか。あの子の前で泣かないようにしようとは思いますが、でも涙もろいからすぐ泣いてしまうだろうし。」

「今まで怒ったことがなかったから、やっぱり怒らなければいけないのかなとも思い、これからはいけないことをしたら怒っていこうとは思ったのですが、でもあの子は怒られるようなことをするような子ではないし。何をしてもかわいくって、怒る気にならない子なんですよ。」

「足は治っても心の傷はまだ治っていないようなんです。今朝も車の中で、ぼそっと一言（お皿投げたの）わざとじゃないよとつぶやいたの。それっきり何も言わなかったの。私もびっくりして何も言えなかった。まだ忘れているのかと思うとかわいそうで……。あの子の心の傷はいつになったら消えるんでしょうか？このままずっと尾を引くってことあるのでしょうか？私はどうしてあげればいいのか？」

「E児の傷はもう大丈夫なんです。E児自身もどってことないみたいで、いつもと変わらず仲良く遊んでいるんですが……。D児はどうなのでしょう。もう何事もなかったように遊んではいるんですが、朝の一言のことを思うと……。」などと泣きながら、自分の思いや心境を語った。

### 事例への思い

- ・歩行障害が精神的なもので、しかも原因が母親の推測通りだとすると精神的なもろさを思わないではいけない。また、母親の影響力の異常な強さを感じた。また、歩行障害の原因を母親が言ったことをそのまま受け止めていくのには、問題があるように思った。
- ・子の問題もさることながら母親自身の問題を感じると同時に母親の支援の必要性を痛感する事例であった。

### 考 察

我が子が他人にけがをさせてしまったということで、ただただ涙が出てきたという母親の状況から、我が子の行為を冷静に受け止めることが出来ず、あたかも自分自身のことのように錯覚してしまっている、あるいは子どもと一心同体になっている母親の姿が見て取れる。また、子どものことを話すとすぐ泣いてしまう母親の姿から、精神的に不安定になっている母親の様子と育児への自信のなさもうかがえる。D児の歩行障害が心因性だとすれば、そういった母親の精神状態が子どもに反映されたとも考えられる。この後からも母親に声をかけるとすぐに涙ぐんでしまうことから、育児を一人で担っている、子育てを誰にも相談できず一人で背負い込んでいる母親像が浮かんでくる。

うちでは怒られるような場面はないという母親の見方と幼稚園ではそうではないという担任の見方に違いがある。ここからも、現実の我が子を冷静に見取ることが出来ない母親の姿がうかがえる。

D児の母親に限らず、育児を一人で担っている母親、育児に自信がない母親はたくさんいる。その母親の精神状態は子どもにも反映される。子どもに心因性の症状がでた場合、子どもの心のケアのみにとどまらず、母親のケアをも含めた援助が必要になると思った。

### 今後の援助

- ・問題が起きたときだけではなく、日頃から些細なことでも母親の話に耳を傾け、気軽に話せる環境をつくる。

砂場付近で数名の幼児達と遊んでいると、ほし組F児が近づいてきて、

F児 「先生、ちょっと来て、ちょっと来て」と小声で言い、服の裾を引っ張る。

養護教諭 「どうしたの？」

F児 「足、けがしとるから遊べんげんて」

養護教諭 「足？どうしたの？」

F児 「・・・」

養護教諭 「足けがしてるけど、ここでみんなと一緒に遊びたいんだ」

F児 「そうだけど、お母さん遊んだらだめって言っとったんや。足、虫に刺されとるし」

養護教諭 「虫さされ？ちょっとここで見せて」

F児 「ここじゃあいやだ。保健室へちょっと来て」と言って、服を引っ張る。

一緒に保健室へ行く。

養護教諭 「どこ虫に刺されたの？」

F児 「ここや。二カ所もあるんや」と言いながら靴下と靴を脱ぐ。

左足裏と右足甲一面を大きなガーゼで覆っており、粘着包帯でしっかり、固定されている。

養護教諭 「ガーゼはがして、刺されたところ見てみてもいい？」

F児 「とったらママに叱られる。」「ママ、このままにしとかなんんって言っとた」  
「パパもこうしておけば大丈夫って言っとった」

養護教諭 「大丈夫、ちゃんと元通りにしてあげるから」

ガーゼをはがしてみるとほんの小さな虫さされの跡があった。

養護教諭 「だいぶよくなってるじゃない。このまま裸足で砂場で遊んでも大丈夫だよ」

F児 「でも、ママ遊んだらだめって言っとった」

養護教諭 「すぐるくんはこのまま遊びたい？遊びたくない？どっち？」

F児 「遊びたい・・・。でも、ママが・・・」

養護教諭 「じゃあ、このまま遊びに行ついで。遊び終わったら、きちんとお薬塗って、元通りにしてあげるから。それでも、お母さんに叱られたら、先生に教えて。ちゃんとお話してあげるから。」

F児 「よーし。じゃあ、このまま行って来るわ。でも、靴と靴下ここに置いといて。終わったら来るし」と言い、うれしそうに走って出ていく。

F児は、砂場の他の幼児に合流し、裸足のまま、水と砂にまみれて一生懸命、時間いっぱい遊ぶ。遊び終わり、保健室にやってくる。

F児 「遊んできたー。大丈夫だったか見て！」と言い（表情は明るい。満足に遊べたという表情）、椅子に座り、足を見せる。

養護教諭 「大丈夫、大丈夫。悪くなってないよ。」

F児 「うん。ガーゼとかちゃんとしてよ」

養護教諭 「わかったよ。約束通り、ちゃんと元通りにするよ」と言い、処置をする。

F児 「これしたら、自分で靴下はけん」と言い、靴下を差し出す。

靴下をはかせてやると、満足げな表情をし、保育室に戻っていく。

前日も同様、砂場の周りで、他の幼児らが遊んでいる様子をずっと見ていた。担任が声をかけたり、遊びに誘ったりしたが、「けがをしているから遊べない」と言い、見ていただけであった。この日も、担任とは前日同様のやりとりがあり、やはり遊ぶことを拒否。担任が「遊んでも大丈夫」と言う声掛けをしても納得せず、この会話の後、自ら、「座主先生に見てもらってくる」と言い、養護教諭を探し始めたとのことだった。

#### 事例への思い

- ・ F児は砂場で他の幼児と共に、遊びたいにもかかわらず、なぜ遊ばず、じっと見ていたのか？そして、虫さされの箇所をなぜ、保健室へ行ってしか見せられなかったのか？また、母親はなぜ小さな虫さされにもかかわらず、あれほどまでにも大げさな処置をしたのか？など疑問に思う点が多かった。また、F児に限らず、とても大袈裟な処置をしてくる幼児をたびたび見かける。大袈裟な処置になればなるほど幼児の生活が制限されてもいる。自分のけがを適切に捉える力を養うためにも、適切な処置の必要性を感じる。
- ・ 母親の処置が適切だとは思わなかったにもかかわらず、結局は同じ、処置をしてしまったことに自分自身納得できないでいる。本人との関係を大切にするという意味で約束通りの処置をしたが、適切な処置とは言えず、処置についての大事な教育の場を失ったような気もする。
- ・ これまでの、「お母さんが言っとた」などの事例と同様、幼稚園での子どもの生活への母親の影響の大きさを感じた事例であった。

#### 考 察

##### ○おおげさな処置の意味

F児の「ママ、このままにしとかなんっていっとった」「パパもこうしておけば大丈夫っていっとった」の言葉と大きなガーゼから、些細な虫さされであるが、それを通して両親の愛情

を受けたことが、想像される。F児は入退院を繰り返す姉と喘息発作を頻繁に繰り返す弟の三人兄弟である。日頃、両親の手は病気がちの他の兄弟にとられ、両親になかなか手をかけてもらえないでいると母親も言っている。そういった意味で、おおげさにも見える大きなガーゼはF児にとっては、両親の貴重な愛情の証であり、それゆえ、とられてはならないものであったのでしょう。

自分の目の前でどんなに魅力的な遊びが展開されていても、じっと我慢するに値する価値が大きなガーゼにはあったのでしょう。養護教諭との間にガーゼが元通りにされる約束がかわされると、我慢していた遊びにおもいきり取り組めた。担任の「大丈夫」という声掛けにもなびかず、養護教諭とのやりとりの中で、心が動いたのは、F児にとって養護教諭という立場に意味があったのではないか。新しいガーゼを養護教諭の手でつけてもらうということは、自分のけが（単なる虫さされ）が、けがとして認定されたことになる。その新しいガーゼが、F児にとっては再び両親の愛情を受ける役割を持つことになる。大きなガーゼは両親の愛情の証と同時に愛情を受ける道具になっていたのかもしれない。

#### ○適切な処置のあり方

今回の処置は、「虫さされの跡」に対する処置としては決して適切な処置とは言えない。しかし、心のケアという意味では、適当な処置であったのではないか。けがや病気のみを視野に入れた処置にとどまらず、心のケアを含めた全人間的な処置の重要性を改めて感じた。しっかり、心のケアをすることで子どもとの絆が築ければ、けがに対する適切な処置も可能になってくる。一時的な処置にこだわらず、長い目で見た処置のあり方を考えていければと思った。

#### 今後の援助

・目の前の病気、けがのみの処置にとらわれず、心のケアを含めた処置を心がける。





G児は最近、保健室の来室回数が増えてきている。初回来室が10月23日。今週に入りほぼ毎日来室する。一日の来室回数も増えてきている。来室理由もほとんど処置を要しないけがばかりである。来室状況は以下のとおり。

- 10月23日 初来室。「手の皮がむけている（けがではない）。」クラスでの活動時間中来室。処置の必要性がないことを説明すると、そのまま退室する。
- 10月31日 逆むけ。自由遊びの時間中来室。消毒をする。  
擦り傷跡（数日経っているもの）。弁当後來室。治っていることを説明するとそのまま退室。
- 11月13日 虫さされ跡。クラスでの活動時間中来室。
- 11月14日 かゆみ。弁当後來室。経過観察をすることを伝えると退室。
- 11月20日 逆むけ。降園準備時来室。放置してもいいことを伝えるが納得せず、消毒をする。
- 11月21日 深爪。自由遊び時間中来室。爪をかんでなったことを指摘するとニンマリ笑いそのまま退室。
- 11月22日 フラフラッと入ってきて、しばらくして退室する。自由遊び時間中。  
擦り傷（出血もなく、かすった跡のみがあり、処置を要しない傷）。クラスでの活動時間中。処置の必要性がないことを説明すると、不服そうな表情で退室する。しばらくして、担任と来室。結局、本人の意向を尊重し消毒する。
- 11月24日 フラフラッと入ってきて、目が合うとニコツとして退室する。降園準備時来室。様子が気になったため、しばらくして様子を見に廊下にでると寄ってきて「このボタン（コートの第一ボタン）難しいなー」と小声でささやいたため、止めてあげるとニコツとして降園準備を続ける。

#### [G児のプロフィール]

G児は3年保育の3歳児。

入園当時から、保育者の手をほとんどわずらわせることのない幼児。

#### 事例への思い

- ・来室頻度が急に増えてきている。

はじめの頃は、まず担任に訴え、保健室に来ていたため、担任とのかかわりを求めているのでは、ということで保健室に来る前に担任とのかかわりをしっかり持つよう対応してきた。し

かし、担任とのかかわりに納得せず、結局保健室に来るという結果になっている。また、はじめの頃は、処置の必要性がないことを説明するとそのまま退室していたが、最近はなかなか、納得せず、処置をせざるを得ない状況にある。処置さえすれば納得しているようにも見える。しかし、何かすっきりしないものを感じている。処置の必要性がないことをわかっていてもあえて、処置を求めているようにも見える。G児は保健室に何を求めているのだろうか。今後どうなっていくのか見通しが持てないでいる。

## 考 察

### ○保健室頻回来室の原因の見極めについて

これまで、いろいろな幼児が様々な理由で保健室を訪れている。静かな場所で一人で過ごしたいため、一時的に友だちとのかかわりを避けるため、養護教諭と一対一のかかわりを求めるため、あるいは単にけがの処置をしてほしいためなど個々により理由は様々である。しかし、頻繁に訪れる場合、その理由としてついつい精神的理由を見い出そうとしてしまう。G児の場合もそうであり、何かあるのではと心理面ばかりを詮索する行為に私自身走っていた。

担任から、最近G児の居場所がないように思われること、遊びが見つからない時に保健室へ行くこと、集団で集まる直前になると保健室へ行くなどの情報を得ている。このことから、G児が精神的な問題をかかえて保健室を訪れている可能性も否定できない。しかし、G児の場合、幼稚園生活のほとんどが保育室内であった。それが、幼稚園生活に慣れ、生活範囲が少し広がり、近くにあった保健室に興味をもっただけのことかもしれない。単に保健室の利用を楽しんでいるのではととれる。また、それまで、ほとんど担任か同じクラスの幼児とのかかわりしかなかったG児が養護教諭の存在を知り、かかわりの範囲を広げようとしているのかもしれない。だとすれば、G児の成長の証しととれる。

研究会で、精神的な問題ではない可能性を指摘され、G児のけがの訴えにじっくり、丁寧にかかわることを続けてみた。そのうち、ほとんど来室しなくなっていった。来室していた原因、来室しなくなった理由を探るにあたっては、試行錯誤の連続であった。結果的に深刻な問題は見あたらず、単に息抜きの場になっていたのではないかと考えられる。

このケースのように保健室の頻繁な利用がある場合、注意してみていかなければならないが、すぐに精神的な問題と結び付けるのではなく、担任との連携をとりあいながら、もっと広い視野にたって観察していく必要性をも感じた。

## ～一年を振り返って～

### ○心の問題を抱えながら生活する幼児

今年一年、円形脱毛症、遺尿、遺糞、夜尿、嘔吐、腹痛、頭痛、チック、夜泣き、歩行障害など様々な症状を目にしてきた。これらの症状に対応していくうちに、心因性の症状であることがわかってきた。専門医の受診を勧める中で、「特に異常はない。精神的なものでしょう」などといわれてくることで明らかになったケースもある。幼児の心の問題は身体的な症状として出て来るばかりでなく、他にも登園渋り、保健室の頻繁な来室などの形で現れることもある。

しかし、これらが全て心の問題と結びつくわけではないことは95ページの事例でもわかる。心因性の症状を疑う前に、まず身体的疾患に起因するものではないかどうかを見極めることが大切である。中には園医との継続的な観察、対応を続けてきたケースもある。

そして、心の問題が疑われたならば、精神面での対応を考えていかなければならない。その時、単にその症状がなくなるといった対応にとどまるのではなく、原因の究明が大切になってくる。思春期などに出てくる心因性の問題に比べ、幼児期の場合、それほど根は深くなく、原因が単純であることが多いため、原因は突き止めやすいとの園医からの指摘もあった。原因については、園生活内から発生するものばかりとは限らない。85ページの事例では本人は幼稚園での人間関係を原因として訴えているが、それだけではなく、母親の不安定さなど母子関係に問題があることが見えてきた。他にお稽古ごとに追われる多忙な生活や不規則な生活、経済状況、夫婦関係、兄弟関係、家族関係など、様々なところに原因があった。本人や母親の訴えに惑わされず、多方面からの原因究明を心がけることが大切であることがわかった。

また、幼児の場合、精神的には未発達である。それ故、心因性の症状も現れやすい。したがって、心の問題をそれほど深刻に受け止めなくても、成長とともに解決される場合もある。問題を適切に捉え、対応する目を私たち自身が養っていかなければならないと思った。

また、現代社会はストレス社会でもあり、幼児の世界でもストレス社会をかいまみた。したがって、ストレスから守るばかりでなく、ストレスに強い心身を養っていくことも大切である。ストレスを取り除く援助にとどまらず、ストレスにむかい、自ら解決していける力を養えるような援助を考えていかなければならないのではないだろうかと思う。

### ○幼稚園生活に大きな影響を与えている母親の存在

- ・ 71ページ、幼稚園内での人間関係に影響を与えている母親の存在の事例
- ・ 83ページ、母親が我が子に対する受け止め方を変えたことで、徐々に園生活が充実し、安定していった事例
- ・ 85ページ、母親の精神不安定が登園渋りをきたしていた事例
- ・ 92ページ、母親が貼った一枚の大きなガーゼにより友達と遊ぶ機会もセーブしてしまった事例
- ・ 88ページ、母子関係が原因で起きた歩行障害

上記の事例などから、母親から離れ、子どもが自ら考え、行動している幼稚園生活であってもその背景に母親の影響がはっきりとみてとれる。

83ページ、85ページ、88ページ、92ページの事例では、幼児の精神的問題が母親と密接に関係していることが現れている。これらの事例を、はじめ子の問題と捉え対応した。しかし、子どもの問題を解決しようと母親と連携をとっているうちに、母親自身の問題が見えてきた。母親が閉塞感をもって子育てをしているつらさや不安感などが背景にあった。母親へのアプローチを同時に続けることで、子の問題が自然に解消されていった。幼児の心の問題を考えると、母親への援助の比重は非常に大きい。母子一体での対応を考えていく必要性を痛感した。

71ページ、92ページの事例は、幼稚園での友達関係や遊びを左右している母親の存在が現れている事例である。友達を避けたり、遊びたい遊びを我慢する背景に母親の存在があった。これらの事例から、幼稚園生活内のことであっても、母親の存在を視野に入れて考えていかなければならない状況にあることがわかる。幼児を取り巻いている母親の思いなども視野に入れながら援助していく必要性を感じている。

### Ⅲ まとめと課題



今年度私達は、昨年度の研究の反省を踏まえ、「友達とかかわり合いながら創る生活」というテーマのもと、特に、1、「創る生活」の捉え及び、2、「長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方」を明らかにすることを課題として位置づけ、事例研究を積み重ねてきた。その際、私達の園における幼児らの生活は、したい遊びのみで構成されているわけではないことを確認し、その上でサブテーマ「さまざまな場を通して」を設け、先に述べた課題に迫ろうとしてきた。

そこで、ここでは、課題の1、2について、現段階で見えてきたことを明記することにする。

## 1、「創る生活」の捉えについて

結論から先に述べれば、私達は「創る生活」ぶりを

さまざまな状況のもと、特定の集団内の成員同士が、互いに考えや思いを出し合い、説得したり納得したりしながら合意を形成し、目的に向かって進んでいく姿

と捉えた。それは例えば、5歳児における劇づくりの事例やグループ活動の事例、4歳児におけるルールづくりの事例を見るとわかりやすい（各年齢の「一年を振り返って」を参照）。ここにおける「さまざまな状況」とは、幼稚園生活全てが含まれる。とりわけ、今年度サブテーマを「さまざまな場を通して」としたことで、私達の園での生活における、したい遊びの場、片づけの場、牛乳を飲む場、クラス全体での活動の場は、十分に「創る生活」に位置づけられ得ることが見えてきた。また、「互いに考えや思いを出し合い」とは、言葉による伝え合いのみならず、頷きや首振りといった態度、しかめ面や笑顔といった表情、さらに呼吸といったものが入ると考える。そういったやりとりから合意を形成し、活動の目的に向かって進んでいく幼児らの姿こそが「創る生活」ぶりそのものなのである。

加えて、「創る生活」ぶりを明らかにしていく中で、教師が意図的に遊びや活動を仕組んでいくことの重要性に改めて気づかされた。私達はこれまでもこのことの重要性を感じてはいたが、幼児の自発性という視点が、教師が仕組むということに迷いを生み出していた。今年度いくつかの事例を検証する中で、教師が意図的に遊びや活動を仕組んでいくこと、その中で他者と出会い向き合う状況をつくり出していくことは、実は幼児一人一人の自分づくりにとって十分意味のあることだということが見えてきた。幼児らは他者と出会い向き合うことで、新しい価値観や人柄に触れ、自ら他者とのかかわり方を体で学び取っていったのである。

誤解のないよう付け加えておくが、教師が意図的に遊びや活動を仕組むことは決して強制を求めているのではない。あくまでも出発点は幼児の姿であり、それをきっかけとして教師が働きかけようとするものである。そこには幼児とのやりとりがあり、合意が原則として存在する。ただし、教師は、存在そのものが幼児にとっては脅威として映ることがあることは自覚しておく必要がある。

課題としては、一応「創る生活」の捉えについて明確化したが、一つ一つの事例においてこの捉えとタイアップしながら深く考察できなかったことが挙げられる。研究の後半になって

徐々に明らかになってきたという事情もあるが、事例研究そのものが、出てくる幼児理解に終始したり、テーマの「友達とかかわり合いながら」という部分がクローズアップされた話し合いであったりということが少なくなかった。今後は、現時点での捉えが実践をしっかりと反映しているものなのか検討していく作業に重点を置いていきたい。

## 2、「長期的な見通しに基づいた教師の援助の在り方」について

研究当初私達は幼児らが「創る生活」を展開していくためには、どういった見通しをもって援助を行なっていけばよいのかという視点、いわば、一定のスパンにおける援助の系統性を明らかにしようとしていた。しかし、サブテーマを設け、研究を進めるうちに私達の明らかにしようとしていることが間口の広い漠然としたものであることがはっきりとしてきた。そこで、研究の目的を、保育の中のどういった側面にスポットを当て援助していくことが、幼児らの「創る生活」につながっていくのかを明らかにすることと軌道修正し、その中で援助の系統性にまで触れることができればよいと捉え直した。この時、事例を検証する中で私達に見えてきたことは、幼児らが「創る生活」に迫っていくためには以下に示す四つの側面を重視し、そこに具体的に働きかけていくことが重要なのではないかということだった。その四つとは

- (1) 生活の中のルーティン的な活動に着目した援助
- (2) 幼児の育ちを考慮した援助
- (3) 幼児らの関係性を意識した援助
- (4) 幼児らの「つもり」を大切にした援助

である。

- (1) については、サブテーマを設けたことで見えてきたことだった。私たちのこれまでの研究のフィールドは主として幼児らのしたい遊びの場であったが、今年度、とりわけ片づけの場及び牛乳を飲む場において、どういった援助の方法を用いるかによって十分に幼児らが「創る生活」に迫り得ることが見えてきた。
- (2) については、保育界ではもはや自明として捉えられている点ではあるが、私達は今年度の研究を通して

友達とかかわり合いながら自分が創る自分の生活



友達とかかわり合いながら自分が創る自分たちの生活



友達とかかわり合いながら自分たちが創る自分たちの生活

という幼児の育ちがあるのではないかということを通理解できた。そして、このような育ちを考慮して具体的に援助していくことの重要性に気づいてきた。例えば、片づけの場における援助としては、初期の段階では保育者が率先して片づけをすること、次いで、保育者と共に片づけている幼児の姿を認めていくこと、それから、自主的に片づけに取り組んでいる幼児の姿を認め、周りの幼児らにもその姿を伝えていくこと、さらに、幼児同士

が声を掛け合って片づけている姿を認め、全体の人にその姿を伝えていくことといった援助の流れが見えてきたのである。ここには、保育者のモデル的機能、リーダー的機能が散りばめられている。このような中、園で過ごす者同士が互いの姿を映し出し合いながら生活を創っているのである。

- (3) については、私達のこれまでの研究の歩みの中で気づかされてきた点である。ただし、先にも述べたようにこれまでの私達の研究のフィールドは主として幼児らのしたい遊びの場だったのに対して、今年度はそれ以外のさまざまな場を通して事例検証を行ってきた。それ故、さまざまな場においても、そこに現れる一人一人の姿は、その時の状況や周りの集団との関係を抜きにして捉えることができないということをはっきりさせることができた。だからこそ、それぞれの状況のもと、幼児らの関係性を意識した援助が求められるのである。

- (4) については、1において、「創る生活」の捉えを明らかにしたが、そこに明記した姿を3歳児に求めようとしてもそこに無理が生じることは容易に想像できるであろう。この姿は幼稚園生活全体を通して求められるべき姿であり、そのような姿を目指すからこそ、幼児らが考えや思いを出し合えた「つもり」、説得したり納得した「つもり」、合意を形成した「つもり」といった経験を大切に、そこを明確化、意識化していくような援助が重要なのではないかということが見えてきた。

課題としては、今年度さまざまな場を通して事例を検証してきたが、それぞれの場、その全てにおいて一連の援助の流れ・系統性が十分に把握できたとは言い切れない面があるので、今後教育課程の再検討を視野に入れながらこの点が少しでも明らかにできるように、事例研究を積み重ねていきたいと考えている。